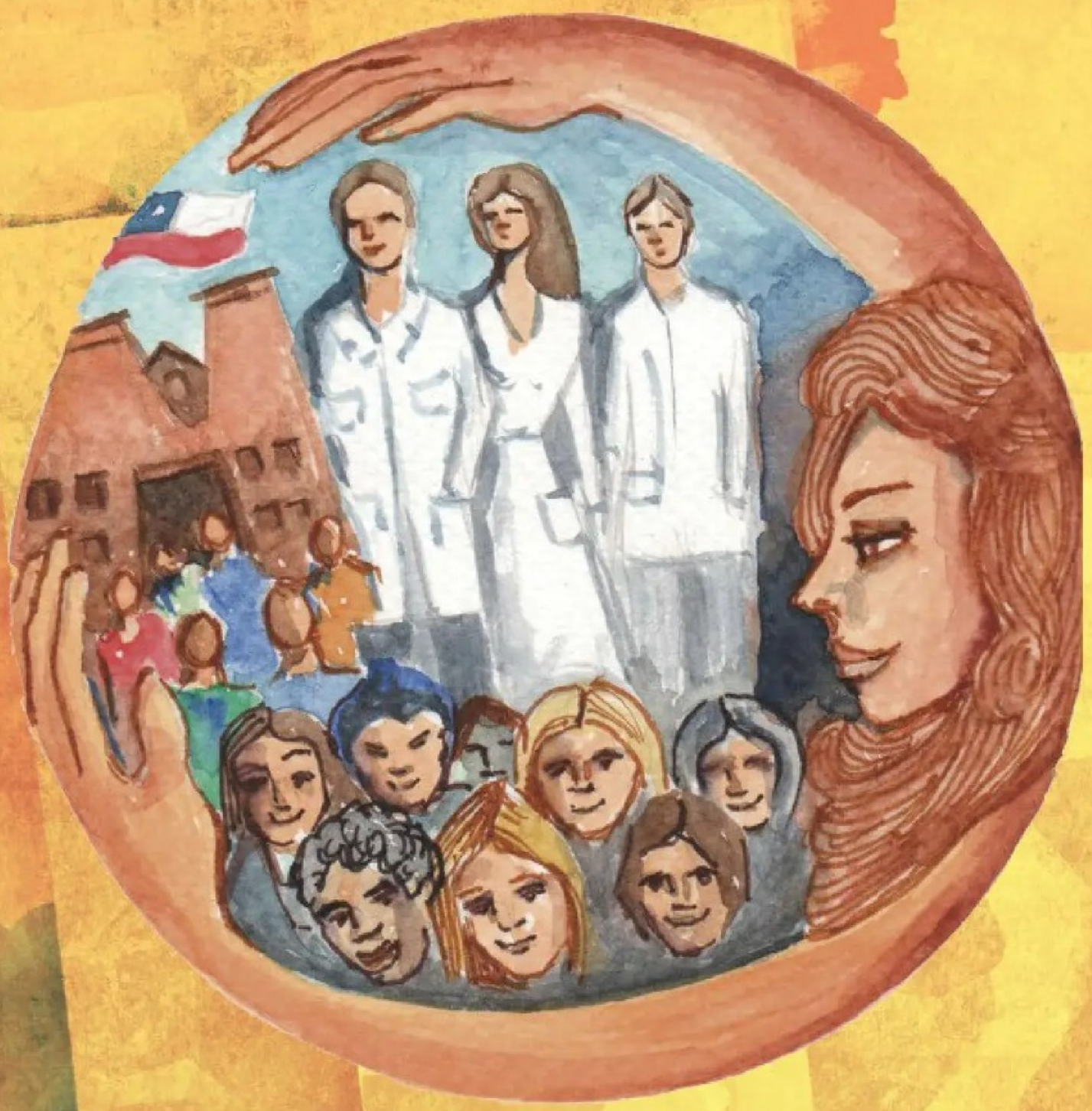
Ricardo Castro
Felipe Rodríguez

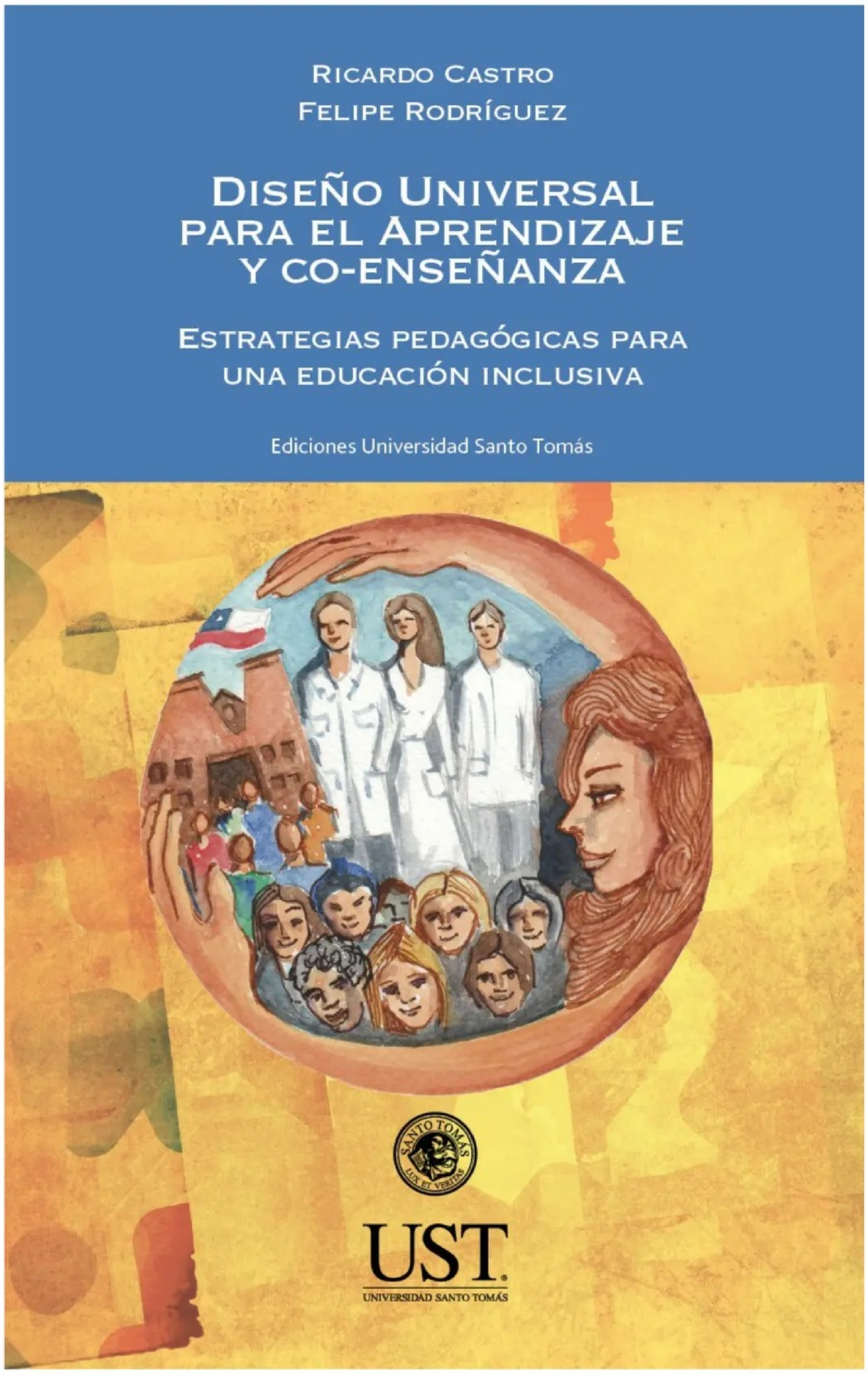
Diseño Universal para el Aprendizaje y co-enseñanza

Estrategias pedagógicas para una educación inclusiva

Ediciones Universidad Santo Tomás



UST
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS


Ricardo Castro
Felipe Rodríguez
Diseño Universal para el Aprendizaje y co-enseñanza
Estrategias pedagógicas para una educación inclusiva
Ediciones Universidad Santo Tomás
SANTO TOMÁS
LUX ET VERITAS
UST
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

Ricardo Castro • Felipe Rodríguez

Diseño Universal para el Aprendizaje y co-enseñanza

Estrategias pedagógicas para una educación inclusiva

RiL editores
UST
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

Diseño Universal para el Aprendizaje y co-enseñanza
Estrategias pedagógicas para una educación inclusiva
Primera edición: abril de 2017
© Ricardo Castro y Felipe Rodríguez, 2016
Registro de Propiedad Intelectual
Nº 273.667
© Ediciones Universidad Santo Tomás, 2017
Avenida Ejército 146, Santiago
Dirección de Investigación y Postgrado
Contacto: iespinoza@santotomas.cl
© RIL editores, 2017
Sede Santiago:
Los Leones 2258
CP 7511055 Providencia
Santiago de Chile
(56) 22 22 38 100
ril@rileditores.com • www.rileditores.com
Sede Valparaíso:
Cochrane 639, of. 92
CP 2361801 Valparaíso
(56) 32 274 6203
valparaiso@rileditores.com
Composición, diseño de portada e impresión: RIL editores
Impreso en Chile • *Printed in Chile*
ISBN 978-956-01-0400-7
Derechos reservados.

Prólogo

¿Estamos preparados para dar la bienvenida a los rostros de la diferencia?

Julio Hizmeri Fernández

Las palabras inclusión, diversidad, diferencia y alteridad vienen sonando cada vez más en los discursos educativos actuales, sean nacionales o internacionales. Y, como suele ocurrir con lo nuevo, a veces las solemos repetir sin más, con cierto aire *snob*; aunque también puede ser el momento para interrogarnos sobre su sentido, atender a lo que nos quieren decir y, más aún, empezar a pensar cómo nos resuenan y, mejor, cómo las vivimos.

¿Por qué hacerlo? Porque, quizás, en este ejercicio de sentido nos juguemos el modo en que nos relacionaremos con el otro, la otra, lo otro; es en esta relación de alteridad donde se juega la posibilidad misma de la educación y los alcances de la tarea pedagógica. Este pareciese ser el horizonte de la inclusión, sobre todo en un contexto educativo donde la apertura a lo otro, la otra y el otro no parece ser una cuestión fácil de resolver si pensamos, por ejemplo, en los signos que marcan la calidad de la educación, los estándares. Entonces, debemos comenzar a preguntarnos: ¿es posible seguir pensando la inclusión, la relación con el otro, la otra, desde las categorías conceptuales dadas? ¿Lo preestablecido nos permite acoger la novedad que porta el otro o la otra? ¿De qué modo incluimos o acogemos las diferencias?

Todo parece indicar que, aferrándonos a lo instituido, como profesoras y profesores no siempre estamos a la altura de la presencia del otro y la otra. Pero, ¿cómo les percibimos? ¿Será que no les vemos ni escuchamos sino desde de lo normado? ¿Será que nos mantenemos a distancia, sin disponernos a salir al encuentro de lo otro, la otra? ¿Será que no estamos preparados para entrar en una relación educativa novedosa que enriquezca nuestra experiencia? ¿Será que no nos resulta fácil aventurarnos a las demandas de las niñas y los niños, que están muy vivos, comenzando con mucha energía todo? Sabemos, en palabras de María Milagros Montoya, que:

> Apreciar lo nuevo que trae cada alumna y alumno requiere un cambio de mirada que nos descentre del objeto de estudio —la lección, el libro de texto, el programa—, tantas veces rutinario y repetitivo, para contemplar, de tú a tú, las caras de quienes con su llegada han hecho del aula un espacio vivo, un hervidero de deseos que solicitan escucha sosegada, algún gesto de bienvenida, una sonrisa, la capacidad magistral de descubrir belleza en medio del caos (real o aparente) y la felicidad de comprobar que han llegado en busca de ayuda para aprender.

De lo que se trata es, al parecer, de si estamos abiertos a acoger lo nuevo, la novedad en la aulas, porque de este modo se enriquece la vida en la escuela y se vuelve un espacio vivo gracias a la presencia de todos. ¿Cuánta riqueza gana una escuela que acoge

la diferencia y aprende de ella? ¿Cuánta ganancia civilizatoria hay en este gesto? Esto tiene que ver tanto con el otro como con nosotras y nosotros mismos; por eso los autores advierten que «pensar en un tipo de estudiante ideal con una pretensión homogeneizadora es una ilusión y niega la existencia de la diversidad en la escuela como una situación cotidiana y no como una excepción». Detrás de esto está la convicción de que aún se sigue pensando la inclusión del otro y la otra y acogiendo la alteridad «anormal» para reafirmar la mismidad normal. Por lo mismo, la tarea pendiente pareciese ser que la comunidad educativa se sitúe más allá de las políticas educativas de normalización, alejándose del etiquetado del otro o la otra con las marcas de la anormalidad.

Entonces, todo parece indicar que una escuela sintonizada con la vida de todas y todos sus estudiantes implica una cambio de sensibilidad de todas y todos los que viven en ella. Es en este contexto vuelve la pregunta de fondo: ¿Estamos preparados para acoger al otro, la otra? ¿Estamos preparados y preparadas para incluirla, incluirlo? Si pensamos, como María Zambrano, que «toda humana persona es ante todo una promesa», en consecuencia, uno de los mayores dolores que nos depara la vida es asistir al hundimiento o a la falsificación de esa promesa. ¿Qué hacemos en la escuela para que cada niño, cada niña, cada promesa no se hunda?

En fin: debemos estar preparados. La escuela como lugar de la inclusión, del encuentro, no puede seguir intacta a la presencia de las otras y los otros, menos neutralizarla, someterla o negarla, pues «no cabe abordar ningún rostro con las manos vacías y la casa cerrada», nos dice Emmanuel Levinas, y para no hacerlo, sirva este libro de Ricardo Castro y Felipe Rodríguez, que nos convoca a interrogarnos cómo vivir juntos; un vivir juntos que es una tarea que no admite respuestas individuales, sino respuestas que impliquen a todas y a todos en la escuela en un trabajo colaborativo. « Diseño Universal para el Aprendizaje y Co-enseñanza» no pretende entregar fórmulas ni modelos, sino más bien ofrecer una estrategia, una experiencia que acompañe a las escuelas y a sus profesionales en un proceso reflexivo interno para transitar hacia una educación inclusiva. De este modo, preguntas como «¿de qué manera puedo aplicar el Diseño Universal en mis clases?», «¿cómo podemos practicar la co-enseñanza en mi equipo de aula?» o «¿qué estrategias de enseñanza puedo utilizar para hacer más inclusivas mis clases? » acompañan este *tránsito de aprendizaje colectivo para estar preparados para dar la bienvenida a los rostros de la diferencia*.

Introducción

El trabajo educativo con niños que tienen necesidades educativas especiales es un tema que ha sido ampliamente abordado en los últimos años en nuestro país, tanto desde el mundo académico como desde las políticas educativas. Es por ello que han ocurrido grandes transformaciones en el sistema educativo nacional con el objeto de favorecer el aprendizaje y participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares de enseñanza, junto con políticas inclusivas desde una mirada más social. Estas transformaciones, como todo proceso de cambio, han provocado diversos grados de tensión, incertidumbre y complejización de la labor pedagógica. En razón a esto se ha elaborado este libro, esperando que sea un insumo de apoyo a los establecimientos educacionales, docentes, administradores y agentes educativos para enfrentar este proceso. Con esto no pretendemos entregar recetas ni modelos rígidos, sino más bien acompañar a los centros educativos y sus profesionales en un proceso para el cual consideramos fundamental que cada escuela y sus equipos desarrollen un proceso reflexivo interno, ya que son ellos quienes mejor conocen sus características y contexto. En relación a esto, recomendamos que toda instancia de capacitación y formación deba realizarse en un contexto de un proceso reflexivo antes, durante y después de la instancia de capacitación o formación, en un marco de aprendizaje colectivo y mejoramiento continuo. En definitiva, este libro contiene elementos teóricos y prácticos para acompañar un proceso, aprendizaje colectivo en la organización educativa, centrado en el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, a su vez basadas en el diseño universal para el aprendizaje y la co-enseñanza, ambos referentes educativos incorporados por el nivel central para favorecer el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

Pues bien, son estos temas los que van constituyendo la estructura del texto y que, para ordenarlos en su desarrollo comunicacional, hemos organizado en siete capítulos que a continuación describimos.

En el primer capítulo, referido al estado del arte con respecto a la educación inclusiva, se identifican las tensiones teóricas e investigativas respecto al tema. Se realiza un análisis documental enunciando categorías emergentes o focos de comprensión que caracterizan las investigaciones tomadas como referencia. En dicho proceso de revisión y análisis surgen interesantes hallazgos que permiten visualizar los vacíos y posibilidades investigativas en torno a la educación inclusiva.

Segundo capítulo, aborda desde una perspectiva crítica la atención de las necesidades educativas especiales en educación. En este contexto, es importante analizar al sistema educativo y cómo este ha tratado a través de sus políticas públicas responder a la diversidad en el aula con sus aciertos y contradicciones. Se enfatiza en las trasformaciones conceptuales, prácticas y discursivas que han dado pie a nuevos escenarios educativos. En este capítulo se invita a hacer una mirada crítica y profunda al concepto de inclusión más allá de la reducción hacia el énfasis en las necesidades

educativas especiales, buscando una apertura al reconocimiento de la diferencia y la relación con el Otro, pero considerando hasta qué punto, en los discursos oficiales, las prácticas y construcciones sociales prevalecen o se mantienen las lógica de segmentación y segregación.

El tercer capítulo realiza un recorrido histórico sobre el abordaje educativo a la diversidad en educación desde la segregación escolar hasta los modelos inclusivos. Se enfatizan los hitos más importantes, desde el punto de vista normativo conceptual, que han dado forma al actual modelo educativo frente a la diversidad.

El capítulo cuarto profundiza en el Diseño Universal para el Aprendizaje como estrategia para la inclusión. La mayor apertura hacia la diversidad y en particular a los estudiantes con NEE ha propiciado la incorporación de nuevas formas de organizar y gestionar el currículum. En este aspecto, el DUA permite que el profesor pueda evidenciar las barreras de aprendizaje y diseñar experiencias diversificadas y universales orientadas no solo a aquellos estudiantes con NEE, sino a todos los alumnos de su curso. En este capítulo se podrá conocer los fundamentos teóricos, principios y ejemplos que contribuyan a realizar una formación en diversidad en el aula

El quinto capítulo aborda el trabajo colaborativo y co-enseñanza en la atención a la diversidad; esto se centra en las dinámicas de interacción profesional que se dan en los equipos de aula en contextos de implementación de programas de integración escolar. La co-enseñanza desafía a los profesionales a compartir la responsabilidad curricular, a trabajar en equipo y redefinir sus prácticas pedagógicas. En este capítulo se abordaran los nudos críticos, beneficios y enfoques referentes al tema.

El sexto capítulo propone dos caminos desde donde realizar una gestión escolar orientada hacia la inclusión: el *coaching* docente y comunidades de aprendizaje. En este sentido, las escuelas inclusivas no solo requieren del compromiso de los profesores en la sala de clases, sino también del involucramiento de toda la comunidad educativa y en especial de los directivos; que desde su gestión generen los tiempos y espacios necesarios para que la implementación de prácticas inclusivas se realice de manera efectiva.

El último capítulo ofrece, desde la experiencia pedagógica, estrategias inclusivas basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje y co-enseñanza. Se utiliza como base la investigación-acción, incorporando elementos del *coaching* docente y comunidades de aprendizaje. Esta propuesta se presenta no como una receta, sino como un camino posible de transitar por todos los centros educativos que tengan por desafío generar transformaciones sociales en su escuela. Es un diseño flexible y puede ser modificado según las emergencias en su aplicación y de acuerdo a las reflexiones comprensivas realizadas por la propia comunidad.

Capítulo 1

1. Estados del arte con respecto a la educación inclusiva

A continuación se presentan los resultados del primer momento de una investigación doctoral que pretende profundizar y comprender la educación inclusiva como fenómeno social.

El propósito de esta etapa fue identificar las tensiones teóricas e investigativas en la inclusión educativa, acudiendo para la recolección de la información a un método hermenéutico/documental. Los hallazgos indican que, en lo concerniente a las tendencias teóricas, las bases predominantes son las teorías de la educación, sociológicas y curriculares; en los objetivos y metodologías encontradas aparecen con mayor recurrencia los de tipo descriptivo y positivista, donde las principales fuentes de información son documentales, docentes y estudiantes. Se aprecia, por tanto, escasas investigaciones que profundicen y articulen la inclusión educativa desde enfoques comprensivos.

1.1. CONTEXTO DE DESARROLLO

1.1.1. Educación inclusiva como práctica social

La naturaleza del fenómeno de estudio radica en asumir la inclusión educativa desde una naturaleza social, donde se reconoce al ser humano como un ser socializado.

El foco de estudio está dirigido al sujeto y, por tanto, a los afectos, deseos, preocupaciones, intereses y afecciones que se dan en la inclusión escolar para definir la dinámica de los imaginarios presentes que emergen de su práctica.

En Chile, las escuelas que tienen programas de integración escolar disponen de equipos de profesionales denominados equipos de aulas, los cuales trabajan bajo el enfoque de co-enseñanza y DUA. Las orientaciones técnicas para programas de integración escolar PIE (MINEDUC, 2013) especifican respecto a la interacción profesional los conceptos de equipo de aula y co-enseñanza:

> Se denomina equipo de aula al grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el espacio del aula con la finalidad común de mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje, y se define co-enseñanza como dos o más personas que comparten la responsabilidad respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso.

Es en este contexto y sobre estas emergencias específicas en las que se centra el interés de indagación, problematizando los aportes que desde las prácticas educativas emergen en la consolidación y construcción de escenarios de socialización.

Castoriadis (1983) asume que las prácticas sociales no se dan aisladas de las formas de concebir las realidades, de las convicciones y creencias que sobre estas se tienen, y de las significaciones imaginarias sociales que las comunidades han configurado. Por el contrario, son estas significaciones las que orientan la definición de las dinámicas funcionales de lo social, y en ellas los dispositivos para que estos acuerdos funcionales sean posibles. De la misma manera, Moscovici (1986) considera que las representaciones sociales están ancladas en una gran base imaginaria.

La importancia de esta investigación radica en la posibilidad de dar cuenta desde un carácter comprensivo de las emergencias sociales que se instituyen desde la inclusión educativa, buscando la dinámica desde los imaginarios sociales, ya que encontramos no solo lo que está, sino aquello que está por ser, como lo plantea Pintos (2004).

La importancia de un estudio de este tipo es una solución en términos ontológicos, ya que por medio de los imaginarios se da razón de lo que se está siendo (haciendo, diciendo, creyendo, actuando), pero también lo que se presenta como potencialidad de ser (la posibilidad, lo que está por ser) cuando uno es capaz de conocer a su alrededor; por lo tanto, es posible proyectar lo que está por ser y permite una solución de la realidad que se vive. Así, desde los imaginarios se prevé una alternativa de solución en los procesos de inclusión escolar y de proyectar las posibilidades sociales que se le brinda a la comunidad educativa.

Justamente, la educación inclusiva como prácticas sociales que se generan en las escuelas han sido poco valoradas para la configuración de propuestas que las resignifiquen. Por eso es central el valor estratégico, la novedad de esta propuesta y la necesidad de reconocer ese estado de los estudios y discusiones que respecto a la educación inclusiva se tejen en la actualidad.

Si bien existen muchos estudios que asumen como objeto la inclusión educativa, incluso asociadas con las prácticas pedagógicas, sin embargo, vistas desde los imaginarios sociales y sus representaciones se han elaborado muy pocas investigaciones que aborden la problemática desde esta perspectiva.

En estos términos, es de interés profundizar en las formas de habitar y convivir que tienen los profesores en la escuela desde la educación inclusiva, orientándose por preguntas como: ¿Las prácticas profesionales inclusivas surgen desde la reflexión pedagógica o son impuestas desde las normativas? ¿La escuela tiene tiempo para generar estrategias inclusivas? El interés está centrado en las experiencias que generan espacios de convivencia y aceptación, esas formas de vida que posibilitan acuerdos sociales en la solución de conflictos y que llevan al acoger a las personas, y a la naturaleza, como parte misma y constituyente de cada uno; son vivencias que están ahí en la escuela, enraizadas o buscando sembrar raíces profundas en los imaginarios sociales de las y los estudiantes y maestros. La escuela misma es considerada en esta investigación como escenario simbólico donde se configuran y reconfiguran significaciones sociales, pero sobre todo donde se generan imaginarios sociales capaces de definir las formas de representar y ser en la vida social. Por tal motivo, se hace necesario reconocer las dinámicas sociales (desde sus imaginarios) que han tenido alguna significación importante para las comunidades en sus procesos educativos inclusivos. Para tales propósitos, el primer paso es ubicar el estado de las investigaciones y, en este, las discusiones que sobre este campo se han venido desarrollando en los últimos tiempos, con lo cual se contextualiza el problema de dichas prácticas y reconocen las dimensiones desde las cuales se ha venido generando conocimiento en el campo de la educación inclusiva.

Como parte inicial del proceso de investigación «imaginarios sociales sobre educación inclusiva de profesores que conforman equipos de aula», fue necesario realizar un estado de las investigaciones al respecto, lo cual implica esculcar en estas prácticas sociales también sus dinámicas y orientaciones.

Es reconocido que la investigación no desempeña un papel neutro en los procesos socio-políticos que se viven en las comunidades, en tanto desde ella se generan acciones que buscan mantener las condiciones establecidas en lo social o se pretenden trasformar estas realidades.

De igual forma, los amplios procesos de investigación social desarrollados por Pablo Freire dejan ver la eficacia en las trasformaciones sociales y el incremento del compromiso comunitario cuando los métodos de investigación utilizados corresponden al reconocimiento de las personas y recuperan sus prácticas cercanas y su voz cotidiana (Freire, 1972, 2007).

De hecho, Castoriadis, en su propuesta de la institución imaginaria de la sociedad, asume como *ethos* que las sociedades se configuran en el marco de sus significaciones sociales y, por tanto, aquellas transformaciones que no se generan tomando como eje estas significaciones tendrían poca probabilidad de éxito en la verdadera transformación de la sociedad (Castoriadis, 1983, 1989); tal y como lo asume Foucault, posiblemente se trasformen los dispositivos, pero el fondo del objeto discursivo se mantiene.

Cuando Habermas (1978, 1984, 1999) en su teoría de conocimiento e interés hace notar las diferencias entre los intereses de las ciencias, el conocimiento generado y las formas diferenciales de acceder a este conocimiento, está abogando por una ciencia que no se edifica bajo el concepto de neutralidad valorativa, sino que, por el contrario, parte de unos intereses, y estos están asociados con la educación política de la sociedad. La ciencia y la comunicación como emancipación sintetizan justamente su pensamiento.

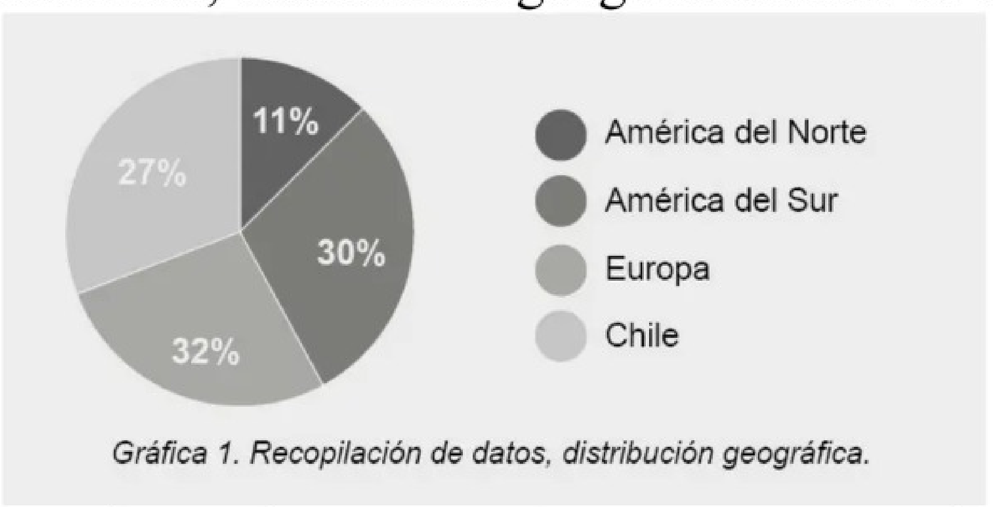
Con todo lo anterior, es de considerar que las formas en que se desarrolla la investigación social en educación inclusiva genera, de forma implícita, procesos de educación política en las comunidades que ayudan o dificultan las trasformaciones hacia la propia inclusión. Este es otro punto de gran importancia para valorar el estado del arte en este proceso de investigación.

1.2. El acceso a la información documental

Como parte de un proceso de investigación más amplio, el trabajo aquí expuesto cumplió con los requerimientos de recolección, procesamiento e interpretación de la información documental. La recolección de la información se realizó en dos momentos:

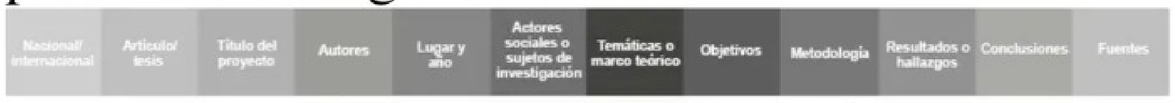
El primero, «búsqueda general de la información documental», permitió construir una base de datos de las principales fuentes documentales; la masa documental que configuró el análisis estuvo compuesta por tesis doctorales, tesis de maestría y artículos de investigación desde el año 2006 hasta 2016, provenientes de Europa (Portugal y España), Norteamérica, Centroamérica, Suramérica y Chile. Dichos documentos fueron consultados en las bases de datos de Clacso, Scopus, Jstor, Redalyc, Cielo.net, Dialnet y ProQuest. El proceso de búsqueda en las bases de datos se realizó a partir de palabras claves como: educación inclusiva, diversidad educativa, necesidades educativas especiales, integración escolar y educación especial.

Se revisaron 100 documentos, distribuidos geográficamente de la siguiente manera:



Gráfica 1. Recopilación de datos, distribución geográfica.

En esta fase se enunciaron las categorías emergentes observables o focos de comprensión que caracterizaban la investigaciones tomadas como referencia; desde este análisis inicial definieron los siguientes focos de comprensión: títulos y temáticas, objetivos-propósitos, opciones metodológicas, perspectivas teóricas, fuentes de información y resultados, tomando como referencia la ficha doxográfica utilizada por Ospina y Murcia (2012) en su estudio *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia*, y ampliándola con algunos focos.



Gráfica 2. Muestra de la ficha con los focos de comprensión.

El segundo momento fue de procesamiento de la información, en el cual se partió de la categorización realizada en la misma investigación referenciada de Ospina y Murcia (2012), agrupando según estas categorías los códigos surgidos en las lecturas de los informes de investigación y dando lugar a nuevas emergencias que no estaban contenidas en este modelo de comprensión.

1.3. Los hallazgos en la revisión

Los hallazgos se presentan a manera de síntesis, tomando en cuenta las agrupaciones ya mencionadas en los focos de análisis considerados, para ubicar en ellos las tendencias que se presentan en las investigaciones en el arte y su relación con la educación inclusiva (títulos y temáticas, objetivos-propósitos, opciones metodológicas, perspectivas teóricas, fuentes de información y resultados).

En las tendencias se localizan las propuestas teóricas en tensión; es decir, cada perspectiva es planteada a partir de una postura teórica atendiendo al campo de conocimiento cuyo foco giró alrededor de educación inclusiva.

1.3.1. Títulos y temáticas

En las denominaciones de documentos y sus temáticas, el foco de comprensión se da en las expresiones que imprimen a los contenidos de los documentos. Los títulos se enmarcan dentro de una problemática de conocimiento que es la temática y que sintetiza de manera clara la investigación realizada y en qué campo se mueve. Por lo tanto, el foco de comprensión es el lugar donde confluye un área específica de conocimiento para entender conceptualmente una realidad concreta. A continuación se procede a realizar una descripción detallada de las categorías encontradas en el foco de comprensión títulos y temáticas, resaltando las cuatro de mayor recurrencia.

Gráfica 3. Títulos y temáticas.

En títulos y temáticas se localizaron cuatro tendencias claras de relevancia: aquellas apoyadas en los saberes y prácticas pedagógicas; los problemas sociales, culturales y educativos contemporáneos; currículum; y modalidades educativas.

1.3.1.1. Saberes y prácticas pedagógicas

Se hace referencia a aquellos estudios orientados a la conceptualización y la realización de prácticas pedagógicas inclusivas que se mencionan en las investigaciones llevadas a cabo por los autores de cada una de las tesis y artículos desde su saber hacer, aplicado en diversos campos de conocimiento, con una recurrencia de 21 investigaciones para un porcentaje del 21% de los estudios realizados.

La educación con un enfoque inclusivo ha postulado diversas expresiones de mundo, buscando a cada momento una que le permita soportar sus prácticas pedagógicas y de esta forma configurar un nuevo mundo en tiempo, espacio, acción y seres que lo habitan. Hacia esta perspectiva parece orientarse la mayoría de los trabajos tomados como referencia, siempre que la relevancia social mayor en los títulos y temáticas apuntan a averiguar cuestiones referidas a ese saber hacer en la educación inclusiva. En esta línea de análisis encontramos trabajos que presentan experiencias pedagógicas exitosas en el plano de la educación inclusiva y experiencias que contrastan prácticas excluyentes/incluyentes, segregadoras/inclusivas. Los estudios sostienen que la escuela, como institución de educación formal, tiene una tradición de ser un espacio

homogeneizador que tiene la tarea de reproducir y transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos, saberes y valores considerados como fundamentales para dicha cultura, invisibilizando los rasgos particulares de los estudiantes. Por otra parte, la cultura escolar ha adoptado las prácticas de clasificación de estudiantes de acuerdo a sus características, ritmos, estilos, comportamiento, etc., siempre en contraste con los parámetros de normalidad. Así, nos es común escuchar hablar del estudiante «especial», «diferencial», «integrado», connotando en esa clasificación de otredad a quienes presentan características que difieren de la norma. En contraste con la tendencia mencionada, persiste la idea de que en respuesta se debe formar para el desarrollo de prácticas pedagógicas que tiendan hacia el respeto a la diversidad de los estudiantes, en un marcado interés en el saber-hacer y con muy poco camino hacia el saber-reflexionar.

1.3.1.2. Problemas sociales, culturales y educativos contemporáneos

Establece la relación que existe entre la educación y las ciencias sociales, presentando en las tesis y artículos consultados una fuerte influencia de la educación inclusiva. Allí se ubican una serie de experiencias desarrolladas en instituciones formales y no formales donde el enfoque inclusivo y respeto a la diversidad dinamizan procesos educativos y sociales por medio de actividades institucionales y comunitarias, con un porcentaje de 17% de las investigaciones consultadas.

En las ciencias sociales, la educación inclusiva se convierte en el dinamizador de la reflexión constante del ser humano acerca de su propia existencia en la sociedad y cómo hace parte de ella. Una mirada reflexiva, profunda y crítica de los procesos de reconocimiento de la diversidad en contextos escolares pretende ir más allá de la instalación de nuevos conceptos como NEE, diversidad e inclusión, donde se sigue asociando a aquellas personas diferentes al otro, a las personas que se posicionan fuera de los límites de la cultura dominante. Además, en estos procesos reflexivos se acentúa la intención del ser humano por mantener o transformar la realidad educativa llevando a cabo múltiples prácticas pedagógicas e interacciones profesionales en un sentido u otro.

Las líneas teóricas que emergen en títulos y temáticas que se presentan con mayor frecuencia son referidas a igualdad de oportunidades sociales, alteridad, género e interculturalidad, entre otras.

Estos temas se cruzan con la solución de problemas sociales desde la educación inclusiva, observando que desde las prácticas sociales y la educación inclusiva se configuran escenarios de creación y transformación para la construcción de valores para una sociedad más democrática.

1.3.1.3. Currículum y modalidades educativas

El currículum y modalidades educativas se ubican en el tercer nivel de relevancia, con un 15% de recurrencia. Se deja entrever que respecto a la educación inclusiva es de interés investigativo conocer las diferentes modalidades educativas existentes para el abordaje de la inclusión. Bajo esta línea se destaca la importancia que se le asigna a enfoques educativos curriculares por sobre enfoques clínicos, destacándose subtemas como: trabajo colaborativo, co-enseñanza, diseño universal para el aprendizaje y

adecuaciones curriculares.

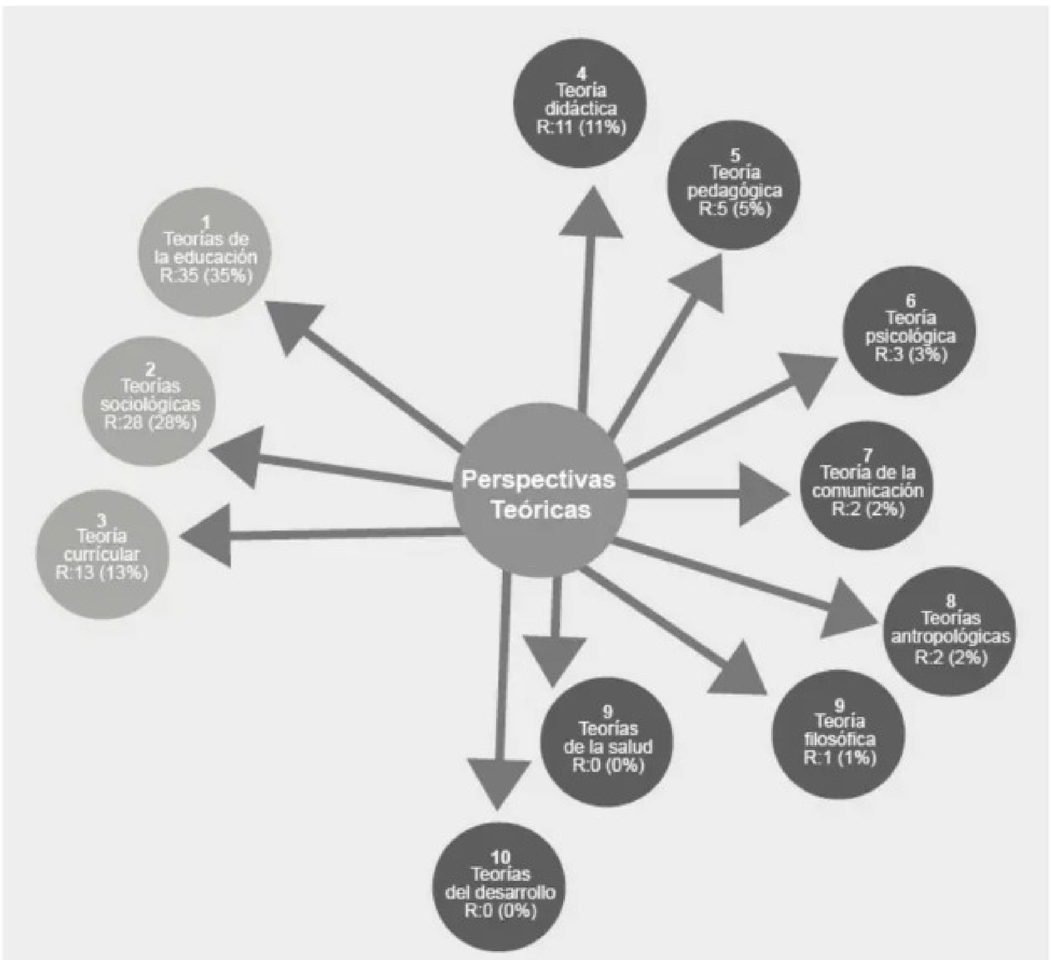
Los estudios nacionales e internacionales coinciden en que asumir el trabajo colaborativo y de co-enseñanza como modalidad educativa implica no solo que los profesionales se apropien de manera conceptual de estos términos o que los manejen en términos protocolares o normativos, sino que también posean o desarrollen habilidades genéricas o sociales que permitan desde un punto de vista actitudinal asumir la interacción profesional de una forma más asertiva. Por otra parte, la aplicación del DUA es incipiente en nuestro sistema; existe mucho desconocimiento y se evidencian dificultades en su implementación, explicadas por aspectos de conocimiento, disposición y condiciones de contexto laboral.

1.3.2. Perspectivas teóricas

Es evidente que las realidades de la vida social y humana tienen diferentes perspectivas de análisis. Los grupos científicos han ido construyendo marcos de referencia para ver el mundo desde ellos, llamados por algunos paradigmas (Khun, 1989) y por otros imaginarios teóricos (Taylor y Bogman, 1996). Estos imaginarios ayudan a configurar los hallazgos en las investigaciones; de ahí la importancia de considerarlos en un estudio sobre estado del arte. Por eso, las perspectivas teóricas hacen referencia a aquellos enfoques que nuclean las investigaciones, en el marco de los cuales los estudios realizan sus interpretaciones y desarrollan sus métodos y diseños.

El foco de comprensión *perspectivas teóricas* presenta unas recurrencias en las que emergen claramente tres categorías, algunas de las cuales se presentan con mayor fuerza de visibilidad en tanto número de recurrencias halladas, y otras con menor visibilidad, en tanto menor número de recurrencias halladas. Así se identifican tres categorías con mayor fuerza, *teorías de la educación*, con 35 recurrencias, correspondientes al 35%, *teorías sociológicas*, con un porcentaje de 28%, y *teoría curricular*, con un porcentaje de 13%.

A continuación, en la parte izquierda se resaltan tres perspectivas según la cantidad de recurrencia, se describen las sub-categorías y tendencias identificadas en cada uno de los estudios:



Gráfica 4. Perspectivas teóricas.

1.3.2.1. Perspectiva de la educación

En las investigaciones seleccionadas, la educación se concibe como un avance en nuestro conocimiento como seres humanos y un camino hacia la libertad. Esa acción social cotidiana configura la comunidad que habita y, además, sustenta la educación como base de esta comunidad, como lo señala Freire (1972): «Solo en la educación puede nacer la verdadera sociedad humana y ningún hombre vive al margen de ella. Por

consiguiente, la opción se da entre una «educación» para la «domesticación» alienada y una educación para la libertad».

Paulo Freire ha llamado oprimido aquel individuo o grupo que social, cultural, política, económica, racial, sexualmente o de cualquier otra manera es privado de su derecho al diálogo o que de cualquier forma es impedido a ejercerlo.

Esto ha abierto un abanico de posibilidades que deja ver el mundo de diferentes formas, generando la necesidad de abordar problemas complejos y sortearlos de la mejor manera y en el momento preciso; no obstante, cada vez que nos enfrentamos a situaciones de nuestra cotidianidad, sin pensarlo estamos frente a situaciones que nos aportan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pasando por diversos campos o escenarios con diferentes paradigmas de educación.

En relación al abordaje de la diversidad en educación, los estudios que emergen con más fuerza en este dominio son aquellos que analizan la evolución histórica de la educación especial, marcando los hitos que han permitido la transición desde modelos educativos segregadores, por medio de alternativas curriculares paralelas a la educación tradicional, hacia enfoques inclusivos con currículum flexibles y diversificados de acuerdo a los características de los estudiantes; por lo tanto, las perspectivas educativas se han movilizado y dinamizado por medio de la relación dialéctica entre las modificaciones curriculares y normativas y las prácticas profesionales que se construyen en la cotidianeidad escolar.

Por consiguiente, la acción educativa se transforma en una acción social cotidiana que se presenta en cualquier contexto donde los seres humanos se reúnen, conviven e interactúan para construir y configurar la comunidad que habitan, reconociendo su territorio como una categoría que lo conforma en su ser.

1.3.2.2. Teorías sociológicas

Dentro de las perspectivas teóricas que emergen de la revisión de documentos, surge como segunda categoría más recurrente las teorías sociológicas que están presentes en los estudios referidos a educación inclusiva. Los estudios se hacen a partir del entendimiento de que la educación inclusiva es un fenómeno social construido en la interacción de sus actores en diferentes contextos a través de la historia.

La educación inclusiva redefine al ser humano dentro de la sociedad, permite la salida a la emancipación, en la búsqueda por un significado en aras de desarrollar dinámicas de convivencia y manifestaciones que reflejan y construyen la realidad de una comunidad, el cual dinamiza una serie de actividades en su quehacer, recogiendo de manera sustancial diversos códigos de comunicación con el fin de reflejar la cotidianidad en un universo de diversos lenguajes cargados de símbolos.

La educación y la educación inclusiva es el reflejo de la sociedad, pero también hace parte de ella y la reconfigura, generando nuevas ideologías y nuevas formas de elaboración que apuntan a la confrontación del ser social.

Los estudios dejan entrever que la escuela se desarrolla en un sistema educacional que oprime y exige realizar prácticas educativas situadas en una plataforma paradigmática

reduccionista. El gran desafío será, entonces, rearticular un discurso sobre las diferencias humanas que releve el respeto y valoración de la diversidad, promoviendo políticas que apuntan hacia la inclusión.

Paulo Freire menciona la inconclusión del hombre; el ser humano no es, sino que está siendo, siempre. Por lo tanto, el sueño no se termina al ser cumplido… está siendo constantemente, ascendentemente, circularmente se replantea, invita a la creatividad de buscar nuevas maneras de sostener el sueño, pero no desde lo estático, lo fosilizado, sino desde la búsqueda de nuevas estrategias o nuevos caminos para realizarlo a través del tiempo.

Por tanto, la educación inclusiva desde la lógica de los imaginarios sociales entrega profundidad y aporte significativo que fortalece a la formación del ser como ser social, teniendo en cuenta que «los imaginarios se refieren a esa carga intangible de sentidos que los sujetos otorgan al mundo de la vida cotidiana» (Murcia y Jaramillo, 2008).

El abordaje de la educación inclusiva como fenómeno social permite un análisis profundo en el *ethos* como movilizador de acciones y representaciones llenas de significado, orientadas a la transformación de los imaginarios que históricamente sesgaron la mirada de la diversidad educativa.

1.3.2.3. Teorías curriculares

Las teorías curriculares surgen como tercera categoría relevante, con una recurrencia de un 13%. En este dominio, los estudios establecen la relación entre el currículum y la diversidad de estudiantes que acceden a este, dejando de manifiesto las diferentes posiciones que los estudiantes tienen frente a un currículum muchas veces carente de flexibilidad y pertinencia. Por lo antes mencionado, los estudios que abordan esta temática resaltan la idea que la rigidez del currículum trae como consecuencia la estratificación de los estudiantes en distintas posiciones respecto al mismo por diversos motivos o variables intervinientes, como nivel socio económico, oportunidades de estimulación, necesidades educativas, entre otras, todas ellas expresiones de la diversidad existentes en las salas de clases. Por tanto, pensar en un tipo de estudiante ideal con una pretensión homogeneizadora es una ilusión y niega la existencia de la diversidad en la escuela como una situación cotidiana y no como una excepción. Por lo tanto, bajo esta perspectiva el currículum se puede transformar en una barrera de aprendizaje para muchos estudiantes; el currículum se presenta como una estructura rígida y estandarizada para todos los estudiantes, por lo que los puntos de partida para acceder a este son diferentes para cada educando, siendo una de las principales variables intervinientes la herencia de capital cultural. Por lo tanto, a mayor capital cultural, más cerca de los saberes oficiales del currículum.

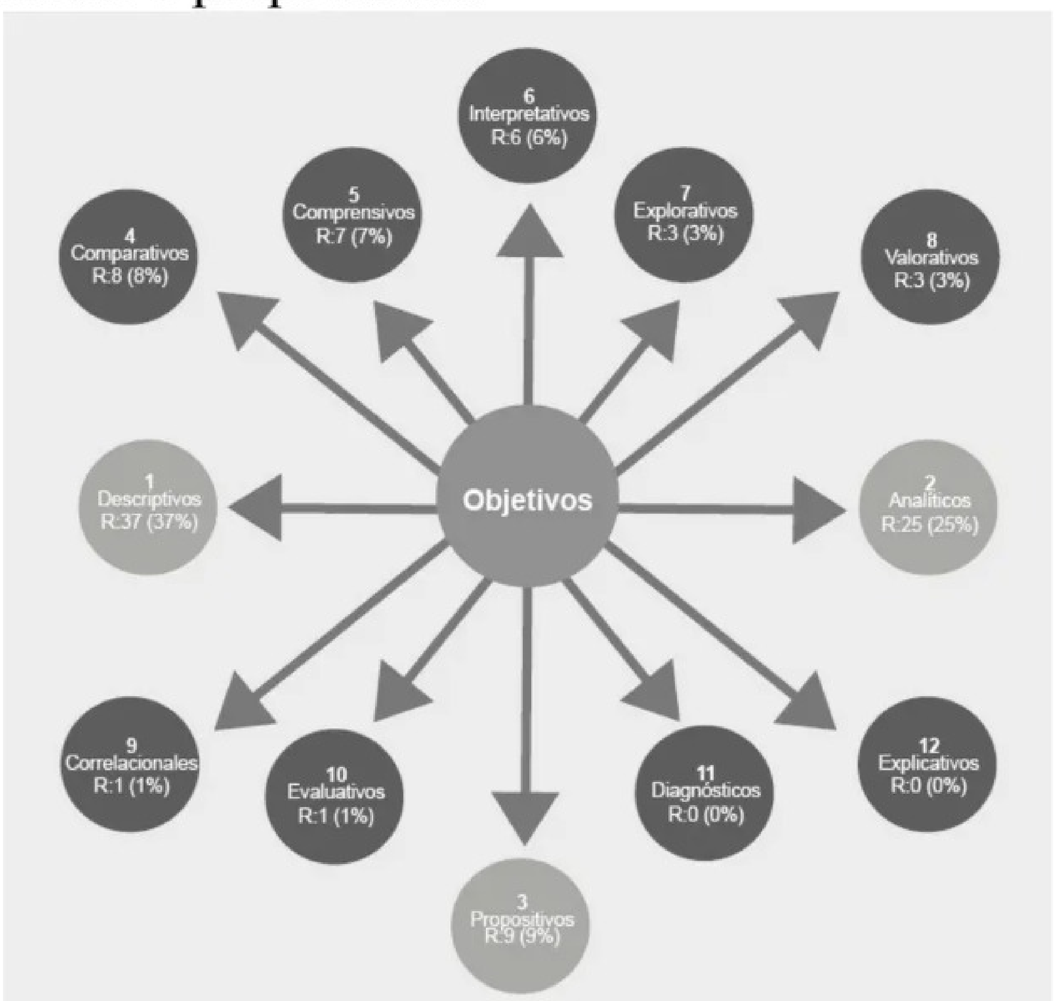
Bourdieu y Passeron (1996) señalan que las relaciones de clases existentes y desarrolladas desde el campo cultural tienen a la escuela como su principal instancia de legitimización, lo cual contribuye a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases.

En Chile las dependencias educativas municipales, particulares subvencionadas y

particulares pagadas configuran un sistema que segmenta la población escolar según sus ingresos económicos, estableciendo nichos estáticos y con poca movilidad. La escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que esta no es social, sino natural (Bourdieu y Passeron, 1996).

1.3.3. Objetivos-propósitos

Se refiere a las pretensiones que las investigaciones analizadas toman en consideración. Para efectos del estudio se sigue la agrupación dada por Murcia y Ospina (2012, p. 181) así: estudios cuyas pretensiones son analíticas, comprensivas, comparativas, correlaciónales, descriptivas, diagnosticas, evaluativas, exploratorias, interpretativas, explicativas o propositivas.



Gráfica 5. Objetivos - Propósitos.

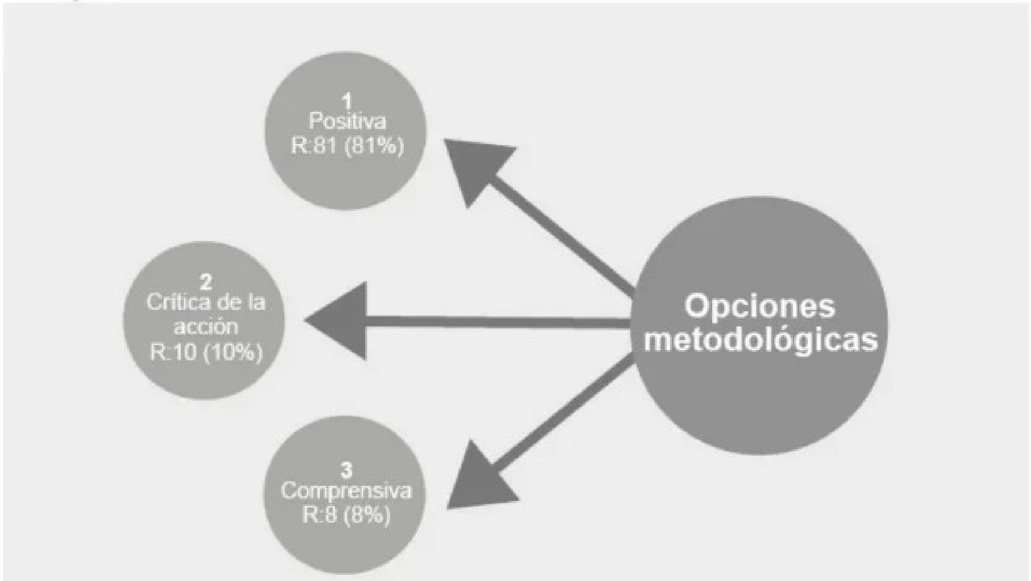
1.3.3.1. Analítica-descriptiva-propositivo

Las intenciones de las tesis y los artículos de investigación expresadas en los objetivos-propósitos, como lo muestra la gráfica, estaban enfocadas principalmente en tres categorías relevantes: lo descriptivo, lo analítico y lo propositivo. Al destacarse estas categorías y teniendo en cuenta las tendencias, podemos inferir que la educación inclusiva está siendo pensada para que se asuman como una acción de análisis en el proceso pedagógico y social dentro del desarrollo de las prácticas sociales, teniendo estas prácticas sociales posibles desarrollos para la convivencia de los actores sociales.

Se muestra que las investigaciones realizadas están fuertemente marcadas por pretensiones descriptivas, analíticas y propositivas de carácter positivista. Las pretensiones meramente descriptivas, las cuales aparecen con el primer lugar de recurrencias (con un 37%), tienen una alta visibilidad; en cambio, los estudios que buscan explicar, evaluar experimentar o comparar son apenas referenciados en un puñado de investigaciones que no superan las que predominan.

1.3.4. Opciones metodológicas

Dado que algunos informes no formulaban de manera explícita la metodología utilizada, fue necesario realizar una lectura total de los textos para inferir desde ella el método utilizado, a partir, en muchos casos, de los instrumentos de recolección y en otros casos de las referencias realizadas en el procesamiento e interpretación de la información. Aquellos proyectos que no tenían referencia alguna sobre la opción metodológica se agruparon desde aquellos procedimientos, técnicas o instrumentos de recolección, procesamiento e interpretación de la información que daban cuenta de la posible opción metodológica.

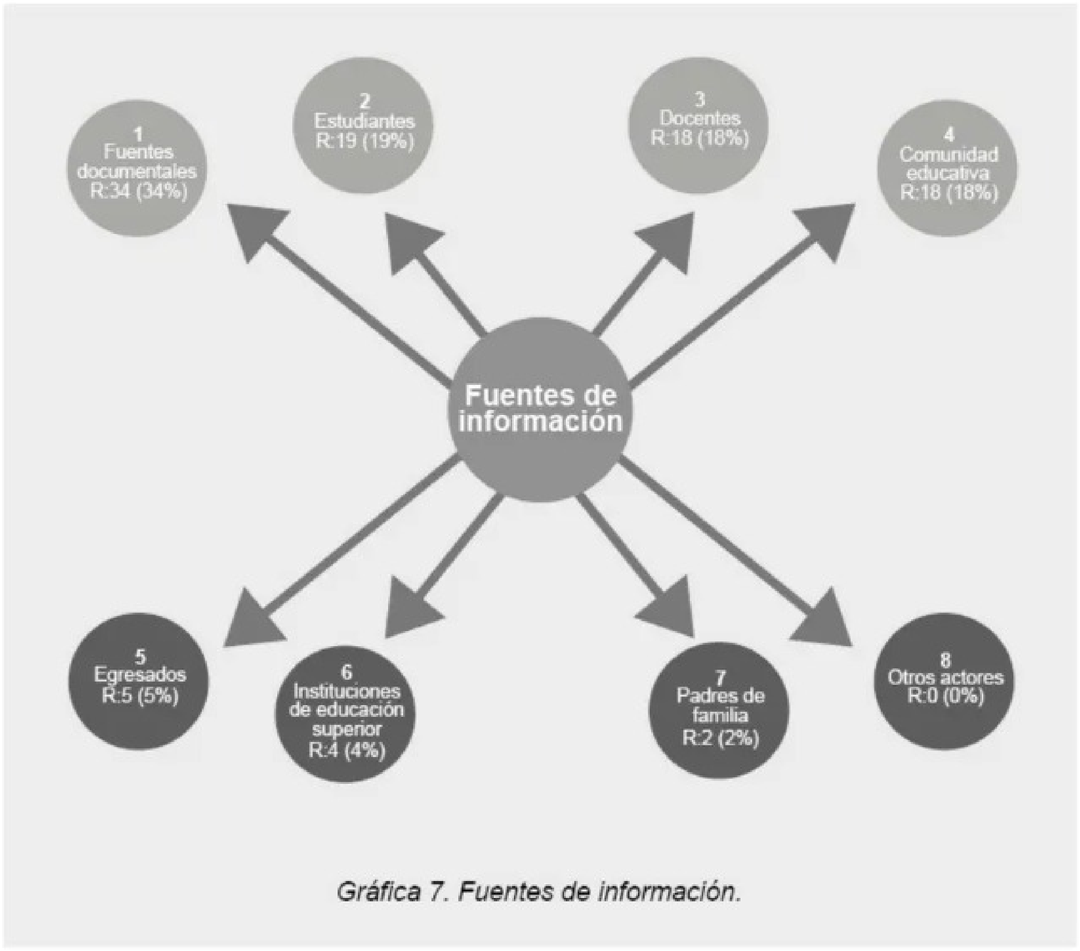


Gráfica 6. Opciones metodológicas.

1.3.4.1. Positiva

La agrupación de las opciones metodológicas planteó un escenario definido hacia las metodologías positivas, donde se muestra una escasa pretensión de comprender los entornos en los que se encuentran; estos esfuerzos se realizan principalmente desde el punto de vista cualitativo, donde minoritariamente aparecen investigaciones que impliquen la acción para la transformación de ese entorno a pesar de tener sustentos positivistas. La particularidad del arte en su búsqueda de la emancipación, la libertad y autonomía se constituye en un eje de tensión con la concepción de escenarios educativos fijos e inmóviles que mantienen y reproducen los escenarios dados.

1.3.5. Fuentes de información



Gráfica 7. Fuentes de información.

1.3.5.1. Fuentes documentales

Los documentos son la fuente de información más recurrente, con un 34% de las investigaciones educativas revisadas. Los hay de muchas formas: archivos, textos, documentos escritos, planificaciones didácticas, leyes y normativas. Son en realidad materiales que permiten hacer lectura de la historia, la tradición y la vida de actores involucrados en los contextos de inclusión educativa. La mayoría de los documentos de los estudios realizados fueron compuestos por revisiones bibliográficas y de documentos normativos que reglamentan la atención de estudiantes con NEE o que entregan directrices para una educación inclusiva.

1.3.5.2. Estudiantes, docentes y comunidad educativa

De las fuentes de información, estudiantes y docentes aparecen con un porcentaje de recurrencia de 18 y 19%, respectivamente. En estudiantes se ubican tres tendencias en su orden de relevancia: estudiantes de pregrado, de educación básica y estudiantes con NEE de educación básica. Por otra parte, en docentes se muestran cuatro tendencias: docentes universitarios, docentes de educación básica, docentes de educación diferencial y docentes de educación media.

Con 18% de recurrencias aparece como fuente de información la comunidad educativa. En esta categoría se consideran como actores relevantes de manera simultánea a los estudiantes, profesores y directivos.

Las recurrencias que emergen del análisis de las fuentes de información permiten interpretar que las investigaciones no les han dado la suficiente relevancia a los padres de familias como actores determinantes en los procesos de inclusión educativa.

1.4. APERTURAS

El análisis de las tesis de doctorado, maestría y artículos de investigación referidos a educación inclusiva deja claro que hay un énfasis arraigado por las investigaciones apoyadas en los saberes y prácticas pedagógicas, los problemas sociales, culturales y educativos contemporáneos con un marcado interés en el saber-hacer y con muy poco camino hacia el saber-reflexionar.

Respecto a las posturas teóricas más recurrentes del análisis de los documentos, se destacan las teorías educacionales, sociológicas y curriculares, donde se aprecia un marcado interés hacia la evolución de los enfoques educativos respecto a al abordaje curricular de estudiantes con NEE y, en algunos casos, el fenómeno de estudio se expande hacia las diferentes manifestaciones de la diversidad dentro de las salas de clases, concibiendo la educación inclusiva como fenómeno social movilizador de acciones y representaciones.

Como fuentes de información más recurrentes aparecen las fuentes documentales en trabajos que realizan revisiones bibliográficas, análisis de instrumentos curriculares o normativas referidas a la inclusión educativa. Con menos visibilidad aparecen los docentes, estudiantes y comunidad educativa como fuente de información

Los objetivos y metodologías de investigación están fuertemente marcados por pretensiones descriptivas, analíticas y propositivas de carácter positivista. Se muestra una escasa pretensión de comprender los fenómenos, pues estos esfuerzos se realizan principalmente desde el punto de vista cualitativo.

Luego de realizar la búsqueda contextualizada desde los estados del arte investigativos referentes al objeto de estudio de este trabajo, se hace evidente que no se han identificado mayormente reflexiones ni estudios que articulen la inclusión educativa desde enfoques comprensivos o específicamente desde la teoría de los imaginarios sociales.

Se puede afirmar que se encontraron escasos antecedentes de estudios de investigación entre los imaginarios sociales emergentes a partir de la inclusión educativa, al igual que no se encontraron estudios relacionados entre este y su relación con la potencialización de los procesos de construcción social.

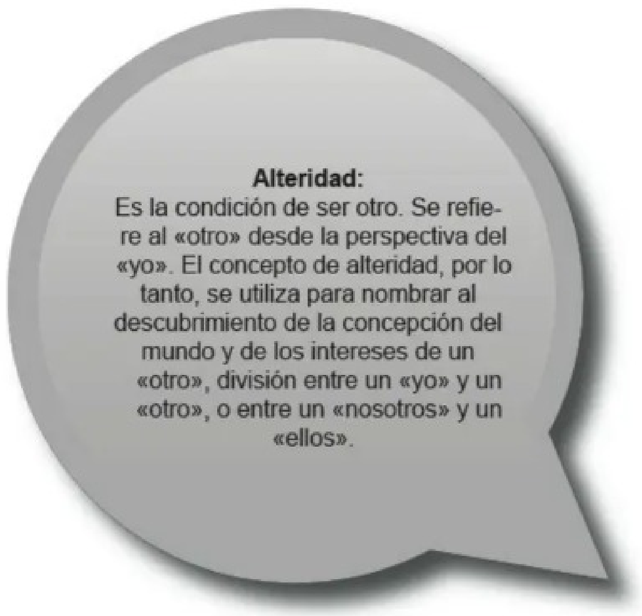
Por tanto, la importancia de una investigación con estas características radica en la posibilidad de dar cuenta desde un carácter comprensivo de las emergencias sociales que se instituyen desde la inclusión educativa.

Capítulo 2

2.1. Atención a las necesidades educativas especiales: una mirada desde la pedagogía crítica

2.1.1. La educación especial: su génesis y desarrollo identitario

La educación especial surge como respuesta paralela al sistema tradicional escolar, con el fin de atender a aquellos estudiantes que no responden a las expectativas de normalidad. Fue estructurada sobre la base de un modelo médico donde la «alteración» es un problema individual causado por una enfermedad o condición que puede ser diagnosticada e intervenida.



Es en esta lógica que la educación especial se transforma en una disciplina especializada en la identificación, categorización y tratamientos de las diferencias humanas bajo sustentos epistemológicos positivistas y reduccionistas.

En el recorrido histórico de la educación especial, la construcción disciplinar ha pasado por diferentes hitos que han modificado la conceptualización y criterios para identificar a las poblaciones de estudiantes que no se ajustan a los patrones de normalidad (este punto es desarrollado en el capítulo 3).

Manosalva y Tapia (2014) realizan un análisis crítico de cómo el sistema educativo se ha encargado de abordar este asunto. Mencionan respecto a la anormalidad que ya no basta con clasificarla, corregirla, excluirla o segregarla; de lo que se trataba ahora era de una anormalidad que había que observar, intervenir, incluir y, por sobre todo, reproducir. Dentro de esta lógica, los autores agregan que bajo estas plataformas surge la educación especial, cuyos saberes han permitido controlar e intervenir poblaciones y grupos humanos etiquetados con las marcas de la anormalidad. Consecuentemente surgen políticas educativas de normalización que conllevan la unión de diferentes disciplinas en pos de la integración e inclusión de estos grupos a los contextos educativos tradicionales.

Respecto a la génesis de la educación especial (Skrtic, 1996, citado por Manosalva y Tapia, 2014), se menciona que la educación especial confía de un modo muy fuerte o exclusivo en teorías derivadas de la disciplina de la psicología y de las disciplinas asociadas, situadas por detrás del campo de la medicina. El argumento es que, por su misma naturaleza, estas disciplinas sitúan la causa en la persona y excluyen los factores causales que se encuentran en los procesos sociales y políticos que son externos a la persona. Agregan que el conocimiento contemporáneo de la educación especial no es inherentemente correcto. Es una cuestión de historia, una historia que podría haber

seguido un curso diferente; si esta se hubiera basado en conocimientos teóricos de las ciencias sociales en general, los miembros de la comunidad de profesionales pensarían, actuarían y habitarían en un mundo conceptual diferente.

Según Manosalva y Tapia (2014), la educación especial se considera como un nuevo instrumento de control social de la infancia para conservar los mismos significados construidos en el tiempo. Se construye la alteridad «anormal» para reafirmar la mismidad normal. De acuerdo a esta línea argumentativa, el Otro es el niño «deficiente», «anormal» «con NEE», es decir, otro.

Surge entonces una contradicción paradójica al observar que los nuevos enfoques y políticas de educación especial se trasforman en nuevas maneras de connotar al otro, al diferente.

Una muestra de estas incongruencias es el énfasis puesto en los nuevos decretos de educación especial –específicamente el decreto 170– que regula el acceso a las subvenciones, haciendo hincapié en la necesidad de hacer diagnósticos especializados que justifiquen la entrega de recursos en educación regular y especial. Para ello no se solicita determinar necesidades educativas, sino la categoría de diagnóstico que determina su condición.

De acuerdo a lo planteado, la escuela se desarrolla en un sistema educacional que oprime y exige realizar prácticas educativas situadas en una plataforma paradigmática reduccionista. El gran desafío será, entonces, develar un discurso oficial sobre las diferencias humanas en el que, por un lado, se plantea el respeto y valoración de la diversidad, promoviendo políticas que apuntan hacia la inclusión, pero, por otro lado, lo niegan con la alteridad deficiente, anormal u otro eufemismo usado para nombrar aquello que es distinto al biotipo de estudiante ideal.

2.1.2. El currículum y sus implicancias en la atención de la diversidad

Los esfuerzos institucionales han apuntado últimamente hacia la progresiva incorporación de estudiantes con NEE a contextos educativos tradicionales. En coherencia con lo anterior, a partir de la promulgación del Decreto 83/2015, todos los estudiantes con NEE transitorias o permanentes se regirán por el currículum nacional (con sus respectivas adaptaciones curriculares), dejando atrás los programas de estudios diferenciados por discapacidad o trastornos. Esto último no está excepto de dificultades, considerando que el currículum nacional tal como está concebido actualmente tiene elementos que configuran barreras para muchos educandos.

Según Pinto y Osorio (2014), el currículum nacional constituye una de las fuentes del conocimiento que están presentes en cualquier proceso formativo; son los ámbitos de las disciplinas tradicionales, también llamadas asignaturas y/o sectores de aprendizaje formal. Es lo que comúnmente predomina en los planes y programas de estudio oficiales para la educación nacional. También mencionan que se trata del conocimiento instalado en la sociedad y que constituye el saber transferible, en esencia, por los procesos de enseñanza. Se organiza en los programas de estudio y en los textos escolares. Este conocimiento, desde la perspectiva crítica, significa contextualizarlo históricamente y situarlo problemáticamente ante el interés del educando. Por tanto, trabajar críticamente los saberes tradicionales oficiales supone seleccionar aquellos que sean más pertinentes al interés de los estudiantes y más útiles para la integración crítica de estos a la sociedad nacional.

Lo anterior significa que la inclusión del saber disciplinar y oficial debe organizarse como un proceso flexible de graduación y contextualización de acuerdo a la lógica del interés, la pertinencia y las características o estilos de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, los saberes oficiales y obligatorios quedarían subordinados a las motivaciones y conocimientos previos de los estudiantes.

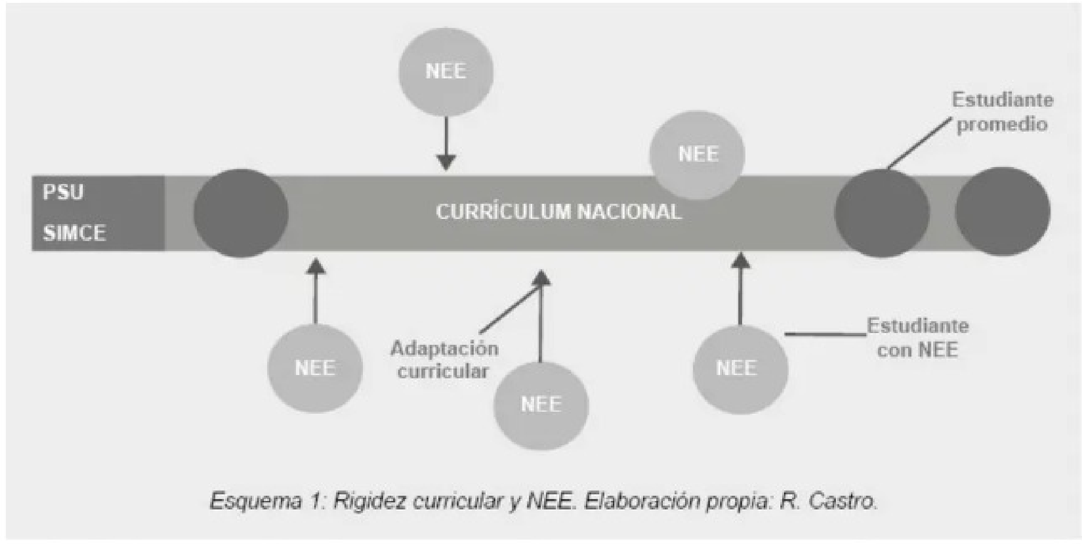
La flexibilización curricular cobra mayor relevancia cuando hablamos de estudiantes de sectores populares, rurales y/o con NEE.

Por otro lado, la rigidez del currículum trae como consecuencia la estratificación de los estudiantes en distintas posiciones respecto al mismo. Algunos de ellos se encuentran dentro de su «ancho de banda»; es decir, son los estudiantes promedios o considerados «normales» aquellos que siguen el ritmo y metodología estándar para el común de los estudiantes sin requerir apoyos adicionales para alcanzar los objetivos de aprendizajes. Sin embargo, hay muchos estudiantes que se ubican por debajo o sobre el currículum por diversos motivos o variables intervinientes, como nivel socio económico, oportunidades de estimulación, necesidades educativas, entre otras, todas ellas expresiones de la diversidad existente en las salas de clases. Por tanto, pensar en un tipo de estudiante ideal con una pretensión homogeneizadora es una ilusión y niega la existencia de la diversidad en la escuela como una situación cotidiana y no como una excepción.

Como se indica en el esquema 1, el currículum se puede transformar en una barrera de

aprendizaje para muchos estudiantes. Su condición invariable obliga al estudiantado a hacer esfuerzos para acceder a este. Para aquellos educandos con NEE se pueden realizar adaptaciones curriculares que ayuden en el proceso, pero los estudiantes que no tienen un «diagnóstico» que esté en este dominio tienen que compensar esta desventaja con sus propios medios al momento de acercarse al currículum escolar.

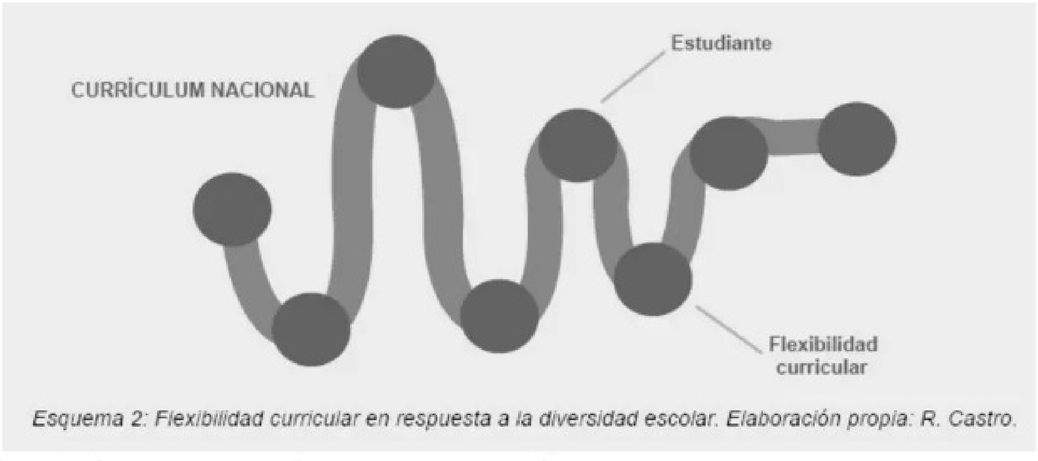
El currículum oficial se presenta como una estructura rígida y estandarizada para todos los estudiantes del país, por lo que los puntos de partida para acceder a este son diferentes para cada educando, siendo una de las principales variables intervinientes la herencia de capital cultural. Por lo tanto, a mayor capital cultural, más cerca de los saberes oficiales del currículum.



Esquema 1: Rigidez curricular y NEE. Elaboración propia: R. Castro.

La poca flexibilidad del currículum conlleva a que exista un tipo de estudiante que calza con los parámetros de aprendizaje definidos por la institucionalidad: el estudiante promedio, aquel que aprende y logra los objetivos prescritos en los tiempos y de acuerdo a los procedimientos comunes. Sin embargo, existen muchos otros estudiantes que tienen dificultades para acceder al currículum, no logran los resultados esperados o simplemente no se sienten cómodos dentro de un sistema que deja pocos espacios para aquellos estudiantes que se encuentran en los extremos, tanto aquellos estudiantes superdotados que se desempeñan por sobre el currículum o aquellos que presentan dificultades para acceder a este por múltiples motivos, como sucede por ejemplo con estudiantes inmigrantes, de sectores populares, rurales o estudiantes con NEE permanentes o transitorias, entre otras muchas manifestaciones de la diversidad humana. Sumado a lo anterior, nuestro país replica en su sistema educativo el modelo económico capitalista, presentando una segmentación educativa por estratos socioeconómicos, los cuales se mantienen y reproducen en el tiempo.

La flexibilidad curricular, como se expresa en el esquema 2, parece ser una respuesta coherente a la heterogeneidad existente en las aulas, respondiendo a la necesidad de buscar contextualización y pertinencia del currículum en concordancia con las características de los estudiantes y el momento histórico cultural, que a su vez otorga significado e identidad a la experiencia de aprendizaje.



Esquema 2: Flexibilidad curricular en respuesta a la diversidad escolar. Elaboración propia: R. Castro.

El currículum nacional no es ingenuo, sino que se presenta de manera arbitraria, autolegitimada en la imposición de la cultura dominante. Las escuelas tienen una autonomía ilusoria y relativa del sistema escolar, gracias a la cual la enseñanza sirve de manera específica e insustituible a las estructuras sociales.

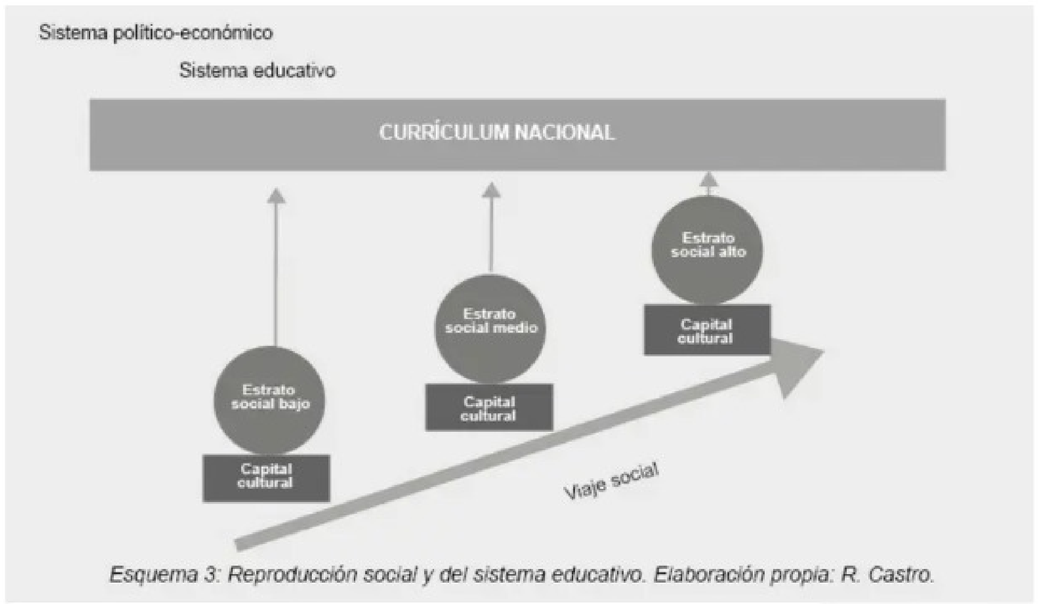
El sistema educativo nacional no ha sido capaz de demostrar que los años de escolaridad posibilitan, de manera real y efectiva, la movilidad social y cultural de las nuevas generaciones. En contraposición a ello, nos encontramos con una escuela que fragmenta cada vez más la posibilidad de acceder al capital cultural y académico que socialmente hemos definido como válido y necesario, reproduciendo cadenas de exclusión e inequidad.

Los conocidos y negativos análisis que aparecen con cada entrega de resultados de las pruebas de medición nacional SIMCE Y PSU corroboran, año tras año, las grandes debilidades del sistema.

Desde hace décadas, los resultados del SIMCE muestran que el sistema escolar, especialmente la educación municipal, no ha logrado potenciar el desarrollo de las habilidades básicas necesarias para acceder y progresar en el currículum oficial. Por su parte, los resultados de la PSU evidencian que el desarrollo de competencias necesarias para acceder a la educación superior es considerablemente más bajo en estudiantes provenientes de colegios y liceos municipalizados y subvencionados (Díaz, 2011).

En nuestro país las dependencias educativas municipales, particulares subvencionadas y particulares pagadas configuran un sistema que segmenta la población escolar según sus ingresos económicos, estableciendo nichos estáticos y con poca movilidad. Esto se puede entender de manera más grafica en el esquema 3.

La escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla, asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que esta no es social, sino natural (Bourdieu y Passeron, 1996).



Esquema 3: Reproducción social y del sistema educativo. Elaboración propia: R. Castro.

Ahora bien, a su vez la escuela aparece como una institución desarraigada de su cultura local, siguiendo patrones estandarizados y centralizados en donde los profesores ven reducido su campo de acción a las aulas, minimizando y oprimiendo su posibilidad de transformar su realidad circundante. Por otro lado, tanto los profesores como los profesionales de apoyo existentes en las comunidades educativas trabajan de forma segmentada según su disciplina, sin lograr una articulación profesional y menos generar instancias de diálogo o construcción de conocimiento. Esto último resulta más patente en el contexto de atención de estudiantes con NEE, donde existe un divorcio entre el abordaje pedagógico y el especializado para desarrollar programas de integración escolar. La articulación de dos mundos que parecen muy distantes, lo curricular y lo clínico, se constituyen en barreras difíciles de superar por parte de los equipos, más aún cuando desde la institucionalidad se norma e instruye hacia el trabajo colaborativo y co-enseñanza, rompiendo con las prácticas que tradicionalmente se han llevado a cabo, sumado a la percepción negativa de muchos docentes hacia los procesos de integración e inclusión educativa.

2.1.3. La diversidad en la escuela y su construcción social

Reconocida como un valor, la diversidad se ha posicionado en los discursos políticos, religiosos, económicos, sociales y educativos con un matiz de consenso general. Declaraciones internacionales, convenciones, leyes, decretos y políticas públicas en diferentes ámbitos reflejan este acuerdo e intentan resguardar la protección de este «patrimonio de la humanidad», como ha sido declarado por la UNESCO.

En el caso de nuestro país, la Política de Educación Especial declara como uno de sus principios que «la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas» (MINEDUC, 2005), relevando su valor en el campo de la educación y reconociendo la necesidad de transformar el sistema escolar, y la sociedad, en un espacio democrático, integrador y justo.

Sin embargo, una mirada reflexiva, profunda y crítica de los procesos de reconocimiento de la diversidad se asocia más bien a los temas abordados con anterioridad, en donde la instalación de nuevos conceptos como NEE, diversidad e inclusión se sigue asociando a aquellas personas diferentes, al otro, ideas que subyacen a características «poco deseables» que presentan «algunas» personas y que los posiciona fuera de los límites de la cultura dominante.

Así, la diversidad –ya no como discurso, sino como práctica social– se transforma en la designación y acción sobre otro diferente, alterado, desviada sobre otro diverso. Aquí podemos apreciar una importante distancia entre los discursos oficiales y las prácticas y construcciones sociales que prevalecen o se mantienen en una lógica de segmentación y segregación.

Es en esta comprensión que se construyen «categorías de diversidad» (diversidad étnica, de género, cultural, sexual, social, etc.) bajo las cuales se clasifican a los sujetos en grupos «homogéneos de diferentes», y se diseñan formas de intervención sobre aquellos, con el fin de reducir todo cuanto sea posible sus rasgos diferenciadores, esos que se alzan amenazantes contra nuestra pretendida identidad normal (Díaz, 2011). Así «parece que hay una necesidad constante de inventar alteridad y de hacerlo para exorcizar el supuesto maléfico que los "diferentes" nos crean en tanto son vistos como una perturbación hacia nuestras propias identidades» (Skiliar, 2005).

La diversidad representa un problema epistemológico en cuanto emerge psicosocialmente de las interpretaciones y creencias que poseen las personas como resultado de procesos intersubjetivos y relacionales que implican la construcción y transmisión de conocimientos en la alteridad, en una cultura específica y en un determinado momento de la historia de los pueblos (Briones, 1998).

A partir de lo anterior, podemos decir que la diversidad y su atención pueden ser concebidas como la construcción social de una forma de mirar al otro, lo cual es el punto de partida para un encadenamiento de consecuencias que se expresan, en este caso, en las prácticas pedagógicas.

En concordancia con lo anterior, parece adecuado considerar la manera de entender la diversidad desde una lectura epistémica proporcionada por Molina (2001). Para este

autor, la educación puede ser entendida desde dos epistemologías: una monocultural y otra multicultural. Respecto a la epistemología monocultural se destacan los siguientes rasgos: la realidad existe independiente de las representaciones humanas; la realidad existe independientemente del lenguaje; la verdad es absoluta; y el conocimiento es objetivo. Respecto a la epistemología multicultural, señala que: la realidad es una construcción; las interpretaciones son subjetivas; y los valores son relativos.

A partir de lo descrito, para definir la diversidad sería necesario situarse en una epistemología multicultural. Ambas miradas generan una tensión dicotómica, encerrando una disputa conceptual y filosófica con sentidos y resultados divergentes.

La epistemología multicultural representa un intento serio y complejo por abordar las diferencias, un esfuerzo éticamente comprometido y no políticamente correcto, tal como le interesa a la pedagogía crítica (McLaren, 2000, citado por Bazán, 2011).

En la tensión dinámica que se desplaza históricamente de un lado al otro, más que tomar postura cerrada por uno u otro enfoque de la diversidad, el desafío implícito para los pedagogos es interrogarlos, armonizarlos y exponerlos en toda su complejidad al interior del sistema social y de la escuela (Skliar y Téllez, 2008, citado por Bazán, 2011).

Abordar críticamente la dicotomía monocultura/multicultural constituye un desafío para las instituciones educativas, terreno en el cual todavía corresponde al proceso en que un profesor u otro representante del poder tratan de formar a otro sujeto desde los parámetros incuestionables de lo establecido, es decir, de adaptarlo a la norma. Bajo estos términos, la «atención a la diversidad», la «inclusión» u otras conceptualizaciones nacientes pueden ser la nueva vestimenta que cubre viejas representaciones de lo diferente, inferior, adaptable, etc.

2.1.4. Prácticas educativas inclusivas

La escuela, como institución de educación formal, tiene una tradición de ser un espacio homogeneizador que tiene la tarea de reproducir y transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos, saberes y valores considerados como fundamentales para dicha cultura, invisibilizando los rasgos particulares de los estudiantes.

La cultura escolar ha adoptado las prácticas de clasificación de estudiantes de acuerdo a sus características, ritmos, estilos, comportamiento, etc., siempre en contraste con los parámetros de normalidad. Así, nos es común escuchar hablar del estudiante «especial», «diferencial», «integrado», connotando en esa clasificación de otredad a quienes presentan características que difieren de la norma.

Las prácticas educativas han sido sostenidamente consistentes con esta concepción de la diversidad y han encontrado variadas dificultades al momento de incorporar estrategias inclusivas en el aula.

Frente a esto último, en el estudio realizado por Tenorio (2007) sobre representaciones sociales de profesores de enseñanza básica acerca de la integración escolar, se menciona que gran parte de los docentes consultados tienen una representación social de la integración escolar más bien negativa, ya que «destacan las dificultades que han presentado en su desempeño profesional y en el progreso académico de los alumnos integrados; asimismo, hacen referencia a una serie de barreras en la implementación de su política». Si bien se destaca que existe la disposición y necesidad por parte de los profesores de introducir transformaciones e innovaciones en las prácticas pedagógicas, dicha intención se ve limitada por tener fuertemente incorporada una concepción tradicional (modelo médico) acerca de la discapacidad y del rol de la educación especial y regular.

De esta manera, en palabras de Ríos (2013), el sistema educativo actual no solo dificulta el trabajo integrado entre profesionales, sino que también «no deja espacio para la acción comunitaria del pensamiento, puesto que privilegia el individualismo, lo cual imposibilita una actitud de pensar crítica que considere al otro como otro legítimo».

En este contexto la pedagogía de Freire cobra importancia radical, puesto que postula una pedagogía crítica que «es una pedagogía que investiga. Sin embargo, las condiciones actuales no permiten al profesor desarrollar esa habilidad investigativa que consiste en la reflexión y el descubrimiento conjunto y dialógico de la realidad» (Ríos, 2013).

Desde esta perspectiva cabe señalar que en la construcción de significados, producto del trabajo colaborativo entre profesores y profesionales de apoyo, el diálogo se levanta como una de las herramientas fundamentales para conseguir acuerdos que permitan lograr innovación y cambios. Al respecto, Freire define diálogo como: «La relación horizontal de A con B. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por ello, solo el diálogo comunica; por otra parte, estaría el anti-diálogo, que implica una relación vertical de A sobre B, es lo opuesto a todo aquello, es desamoroso. Por todo ello, el anti-diálogo no comunica; hace comunicados» (Freire, 1969, p. 97).

En la relación simétrica que plantea Freire es posible discrepar, intercambiar puntos de

vista, alcanzar acuerdos y tomar decisiones, fruto de una construcción colaborativa entre profesor especialista y el profesor de aula.

Por tanto, la pedagogía crítica surge como una voz en medio de un sistema escolar rígido y volcado al logro de resultados académicos, que reclama por una escuela contextualizada y sintonizada con la vida de sus estudiantes. La escuela pasa a ser un espacio de construcción recíproca con la comunidad en que se sitúa; es un proceso educativo esperanzador y transformador a partir del diálogo participativo de todos sus integrantes.

Capítulo 3

3. DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN: DE SEGREGACIÓN A INCLUSIÓN

3.1. REVISIÓN DEL CONTEXTO HISTÓRICO Y NORMATIVO CONCEPTUAL

La evolución histórica de la atención a la diversidad en la escuela ha pasado por diferentes hitos: desde la discriminación y segregación de los estudiantes que no calzaban con los parámetros de normalidad de la época, pasando por modelos de integración escolar, hasta la transición hacia la inclusión de todos los estudiantes. Las respuestas educativas y formas de atención en una primera instancia estuvieron influenciadas por perspectivas médicas, poniendo el foco de la intervención en el trastorno, en la discapacidad o en lo que posteriormente se denomina como NEE, para luego pasar a un enfoque educativo, centrando la atención en el currículum y las posibles barreras contextuales que puedan existir en el momento en que los estudiantes vivencian su proceso de aprendizaje. De manera esquemática, la transición del abordaje de la diversidad en la escuela se puede expresar de la siguiente forma:

En chile, esta secuencia transita por sucesos que marcan cada momento. A continuación se presenta una secuencia cronológica de los principales hitos:

HITOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN CHILE

1852: En Santiago se funda la primera escuela para niños y niñas sordomudos en Latinoamérica, iniciándose con este hecho la educación especial.
1875: Se crearon dos nuevas escuelas especiales, una para enseñanza de ciegos y otra para sordomudos.
1927: Se da reconocimiento legal a la educación especial, diferencial y de párvulo.
1928: Se crea la primera escuela especial para niños con "deficiencia mental" y pasan a formar parte del sistema educacional chileno.
1974: Se realiza un seminario sobre educación especial. Se crea la Comisión 18 (Documento Nº 185). Se elaboran los primeros planes y programas para cada discapacidad, se crean los grupos diferenciales, los centros de diagnóstico (hoy, equipos multidisciplinario), entre otras medidas.
1976: Se publica el primer programa de estudio específico oficial para este tipo de discapacidad en el país.
1978: Aparición del concepto Necesidades Educativas Especiales por primera vez en el informe Wornock.
1989: Se conformaron equipos de trabajo para elaborar los nuevos planes y programas de estudio para las distintas discapacidades, los que serían aprobados a principios del año 1990. Estos planes se realizaron con un enfoque centrado en el déficit, descontextualizado del currículo común.
1990: Se inicia el proceso de reforma educacional con el fin de lograr una educación de calidad con equidad. Se instala en el sistema educativo el "Proyectos de Integración Escolar".
1994: Se promulga la Ley sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, N°19.28416. Esta ley viene a fortalecer la política de integración escolar.
1998: Se reglamentó el capítulo referido al acceso a la educación de la ley anteriormente mencionada, estableciendo los procedimientos para llevar a cabo proyectos de integración escolar financiados por recursos estatales.
1999: Se da reconocimiento oficial a las escuelas y aulas hospitalarias, decretos N°374 Y 375.
2003: El ministerio de educación lleva a cabo un estudio para analizar la calidad de los procesos de la integración escolar: "Estudio muestra sobre la calidad del proceso de integración educativa".
2004: Este período aparece como un tiempo de contradicciones, en que las perspectivas de derecho asociadas a la inclusión educativa entraron en contradicción con las decisiones políticas de la época y con la realidad cotidiana del sistema escolar chileno.
2005: El Ministerio de Educación promulgó la Política Nacional de Educación Especial, la cual fue elaborada de manera participativa con representantes de distintos sectores sociales.
2008: Chile ratificó la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo.
2006-2010: Se crearon líneas y acciones a impulsar; estas tienen por finalidad crear nuevas y mejores condiciones para que los establecimientos de educación regular y especial puedan mejorar las respuestas educativas a los alumnos que presenten NEE.
2010: Decreto 170 fija normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiaros de la subvención escolar para educación especial; se ratifica la integración de los alumnos, trabajando con equipo multidisciplinario.
2015: Decreto 83, aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica, promoviendo la inclusión y la co-enseñanza en los establecimientos educacionales.

La irrupción de los conceptos de normalización, necesidades educativas especiales e integración en la educación especial a partir de la década de 1960 promovió la incorporación de estudiantes con discapacidades a las escuelas regulares en el mundo occidental (Parrillas, 2002).

El concepto de normalización, utilizado por primera vez en el informe Warnock de 1978, planteó que los fines de la educación son los mismos para todos los estudiantes y, por ende, la escuela debe otorgar los apoyos y recursos necesarios para responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes, principalmente a aquellos que presentan necesidades educativas especiales, con el objetivo de que cada estudiante alcance los fines comunes de la educación (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

Sin embargo, se ha criticado a las reformas integradoras porque han producido integración física de las personas en los centros ordinarios y una igualdad de acceso a la educación, pero sin igualdad de metas, objetivos ni respuestas educativas a las particularidades de cada alumno, manteniendo las desigualdades (Parrillas, 2002) y generando nuevas formas de segregación al interior de la escuela (Ainscow, 1995).

Posteriormente, las conferencias mundiales de Jomtien y Salamanca avanzaron estableciendo lineamientos para desarrollar políticas educativas inclusivas. En particular, la Conferencia Mundial de Salamanca planteó la idea de una educación para todos, consistente en que todos los niños con sus características, intereses, capacidades y necesidades tienen el derecho fundamental a una educación que debe responder a toda esta gama de características individuales, considerando de manera especial a los estudiantes con necesidades educativas especiales, quienes deben recibir una educación

centrada en el individuo, preferentemente en escuelas ordinarias y teniendo solamente como opción excepcional los centros de educación especial. También se profundizó el concepto de necesidades educativas especiales, indicando que no se limita a la discapacidad, sino también a cualquier dificultad de aprendizaje que presenten los estudiantes (UNESCO, 1994).

Características de la integración – Características de la inclusión

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
La integración describe acciones para ingresar niños al sistema.	La inclusión tiene que ver con todos los estudiantes y no solamente con aquellos con capacidades diferentes.
Implica que los estudiantes que se encuentran por fuera del sistema educativo se integren a una institución regular y no especial.	Esto implica que ningún estudiante se quede por fuera de la institución educativa convencional.
La mayor responsabilidad de los procesos de integración es del profesor diferencial solamente.	Desarrolla un sentido de convivencia, apoyo y trabajo colaborativo que incluye a toda la comunidad educativa. Respecto a la interacción profesional, se promueve la co-enseñanza.
El estudiante con necesidades educativas especiales recibe apoyo por fuera del aula.	Ningún estudiante sale del aula para recibir apoyo; este se da dentro del aula.
La atención tiene una perspectiva individualista.	La atención tiene una perspectiva institucional.
Se consideran las diferencias en el aprendizaje como características propias de estudiantes y se le responde con adaptaciones curriculares que no exigen cambios a nivel institucional.	Se considera las diferencias en el aprendizaje como una oportunidad para mejorar el sistema educativo. Se flexibiliza el currículum por medio de estrategias inclusivas, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

3.2. Políticas públicas sobre integración e inclusión en Chile

Utilizando el esquema de Parrillas (2002), la etapa de integración de la educación especial se desarrolló a partir de la década de 1990, con la incorporación de estudiantes con discapacidad a establecimientos educacionales regulares bajo una modalidad curricular llamada Proyectos o Programas de Integración Escolar (Godoy et al., 2004).

La base legal la otorgó el Decreto Supremo 490 de 1990, que estableció las primeras normas para la integración de estudiantes con discapacidad (MINEDUC, 2005) y fue fortalecida con la dictación de la Ley 19.284 de 1994 sobre integración social de las personas con discapacidad. Luego, los decretos supremos 1 de 1998, 291 de 1999 y 1300 de 2002 han reglamentado la forma de desarrollar los programas de integración escolar en los establecimientos de educación regular, permitiendo la puesta en práctica de la Ley 19.248 de 1994.

El año 2010 se dictó la Ley 20.422 de Integración Social, que reemplazó a la anterior de 1994, y se han realizado modificaciones a la Ley de Subvención Escolar mediante la Ley 20.201 de 2009, permitiendo el financiamiento y la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias y el incremento de la subvención para otras necesidades educativas de carácter parmente. Para reglamentar esta transformación se dictó el Decreto 170 de 2009. Este decreto tiene por objetivo reglamentar el diagnóstico y la atención de alumnos con necesidades educativas especiales beneficiarios de la subvención de educación especial. Define el concepto de evaluación diagnóstica, establece nueve categorías diagnósticas, norma los procedimientos e instrumentos de evaluación, especifica los profesionales requeridos para diagnosticar y establece un marco regulatorio para el funcionamiento de los programas de integración escolar, especialmente respecto al uso de recursos de la subvención.

En general, al analizar los lineamientos recientes del Ministerio de Educación en materia de educación especial (MINEDUC, 2005, 2010, 2012, 2015) se descubren influencias de la perspectiva inclusiva en los documentos y políticas más recientes, pero en la práctica se evidencia aún la presencia de conceptos, actitudes y creencias que sustentan la educación segregadora y contradicciones en los docentes entre un discurso renovado y prácticas que no son consecuentes (Vega, 2009).

Las políticas públicas relacionadas con educación especial han ido incorporando directrices que apuntan hacia una educación inclusiva, apoyada por una base normativa que reglamenta el quehacer docente en contexto de la atención de estudiantes con NEE. Es así como surgen las estrategias inclusivas de co-ensñanza y DUA, las cuales están enunciadas en los documentos oficiales y se comienzan a poner en práctica por parte de los equipos de aula que forman parte de los programas de integración escolar.

3.3. EDUCACIÓN INCLUSIVA, UN NUEVO DESAFÍO PARA EL SISTEMA ESCOLAR

Para el sistema escolar ha sido un constante desafío el responder de forma eficiente a la diversidad en el aula y en particular a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (de aquí en adelante NEE). El trabajo colaborativo de los equipos interdisciplinarios, la co-enseñanza y la incorporación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (de aquí en adelante DUA) se han constituido en una de las principales estrategias organizacionales y curriculares utilizadas desde un enfoque inclusivo para propiciar el aprendizaje de todos los estudiantes. Las evidencias entregadas por la experiencia e investigación destacan los beneficios de estas estrategias para el aprendizaje de los estudiantes y desarrollo de los equipos de trabajo. La incorporación de dichos elementos a la normativa chilena de educación implica cambios paradigmáticos en las prácticas docentes y en la gestión organizacional y curricular. Esta transformación no solo requiere de un soporte técnico organizacional, sino también en las dinámicas interacciónales y culturales que sustentan las prácticas entre los equipos de aula.

Puesto que la inclusión educativa implica un amplio campo, el presente trabajo se centrará en las estrategias inclusivas como la co-enseñanza y DUA.

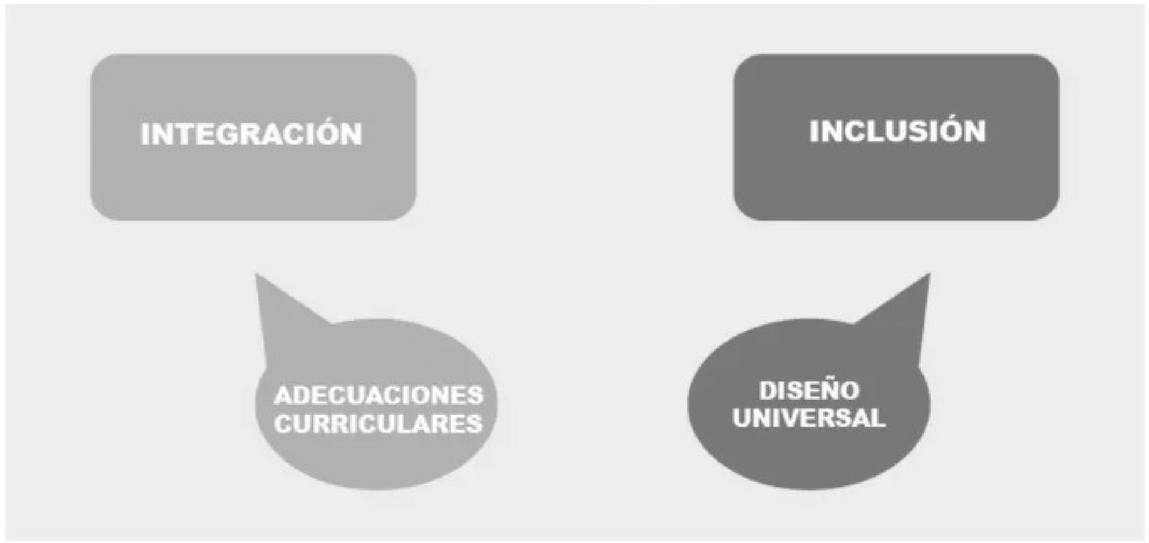
Como elementos centrales de una educación inclusiva, la co-enseñanza y el DUA se configuran en estrategias importantes al momento de considerar la diversidad de estudiantes en la escuela.

Cramer et al. (2010) y Villa et al. (2008) definieron la co-enseñanza como dos o más personas que comparten la responsabilidad de la enseñanza de un grupo o todos los estudiantes de una clase. Cramer et al. (2010) indican que esta estrategia involucra a profesores de educación general y especial, trabajando, otorgando, ayudando y prestando servicios de forma colaborativa para las necesidades de los estudiantes con y sin discapacidades de una clase.

Por su parte, el DUA es un marco curricular y didáctico basado en los conocimientos actuales de las neurociencias sobre el aprendizaje que busca generar un currículum que responda adecuadamente a la diversidad real en las aulas, apropiado tanto para los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje como para aquellos que tienen talentos excepcionales (Rose y Meyer, 2002).

En Chile existen escasos estudios sobre el tema, los cuales en general constatan una incipiente práctica de co-enseñanza y alta resistencia a los cambios normativos, manteniendo un modelo de trabajo sectorizado y poco articulado entre los integrantes de los equipos de aula. Por tal motivo, el Decreto 170 de 2009 estableció la obligatoriedad de otorgar horas a los profesores para realizar trabajo colaborativo bajo el modelo de co-enseñanza. Siguiendo esta misma línea, el Decreto 83 de 2015 entrega orientaciones para incorporar los principios del DUA en respuesta a la diversidad en el aula. Entonces, cabe preguntarse de qué manera se están realizando estas estrategias con enfoque inclusivo y cuáles son los significados construidos por los equipos de aula a partir de la implementación de la nueva normativa y sus orientaciones.

Apoyos curriculares desde la integración versus la inclusión



3.3.1. Educación inclusiva, antecedentes normativos

El sistema educativo chileno está en un proceso de transición entre un modelo de integración a un modelo inclusivo que permita dar mejores respuestas a la diversidad dentro de las salas de clases. Los cambios mencionados tienen una base legal que norma los aspectos organizacionales y curriculares de los centros educativos en pro de prácticas pedagógicas inclusivas que incorporen nuevas estrategias como la co-enseñanza y el DUA.

La Ley 20422 de 2010, como marco general, establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad. En su artículo 3 señala respecto a sus principios:

> …el diseño universal (DU), el cual se entiende como la actividad por la que se conciben o proyectan desde el origen entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, dispositivos o herramientas de forma que puedan ser utilizados por todas las personas. En el ámbito educativo se expresa como DUA, cuyos criterios buscan promover prácticas inclusivas, constituyendo el primer paso para responder a las diferencias individuales en el aprendizaje de los estudiantes.

La ley menciona el concepto de diseño universal, utilizado en la arquitectura para generar soluciones constructivas de accesibilidad para todas las personas desde el momento en que se diseña el proyecto; es decir, se trata de evitar, por no haberlo previsto o haber considerado un modelo estándar, hacer ajustes posteriores o adaptaciones para satisfacer a los requerimientos de los usuarios. En educación se homologa este concepto y se define como Diseño Universal para el Aprendizaje, en donde desde el primer momento se planifican las experiencias de aprendizaje pensando en la diversidad de estudiantes y no desde la premisa de homogeneidad, en donde a posteriori es necesario hacer adecuaciones al currículum para aquellos estudiantes que no cumplen con los parámetros de normalidad.

Según el MINEDUC (2013), DUA es un marco para el diseño de planes de estudio que permitan el aprendizaje de todos y reducir las barreras al plan de estudios.

El Decreto 83, que aprueba criterios y orientaciones de adecuaciones curriculares para estuantes con NEE de educación parvularia y educación básica, plantea que las estrategias para dar respuesta a la diversidad deben considerar el estilo y ritmo de aprendizaje de todos los estudiantes del curso. Por tanto, el DUA surge como una estrategia de respuesta a la diversidad cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes (MINEDUC, 2015).

La mayor apertura hacia la diversidad y en particular a los estudiantes con NEE ha propiciado cambios normativos institucionales que han modificado la forma de organizar y gestionar el currículum, pasando de una estructura caracterizada por escuelas, donde encontrábamos esencialmente a profesores y estudiantes, a otra donde progresivamente se ha incorporado profesionales de apoyo de otras áreas del conocimiento, formando equipos multiprofesionales dentro de las escuelas. Esto último conlleva la necesidad de fortalecer el trabajo interdisciplinario entre los profesionales, intercambiando puntos de vista, consensuando y tomando decisiones que tendrán directa incidencia en los estudiantes.

Siguiendo esta idea, y en relación al trabajo profesional colaborativo, el Decreto 1300, correspondiente a planes de estudio para alumnos con trastornos específicos de lenguaje, menciona que: «El profesor de aula, profesor especialista, fonoaudiólogo y jefe de unidad técnico pedagógica están encargados de desarrollar el currículum. El trabajo colaborativo en el aula involucra al profesor especialista y fonoaudiólogo en la implementación de la planificación» (MINEDUC, 2002).

Por su parte, el Decreto 170 (que fija normas para determinar los alumnos NEE que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial) plantea que respecto al trabajo colaborativo se contempla la asignación de tres horas cronológicas para docentes de educación regular para la planificación, evaluación y seguimiento del programa, involucrando en estos procesos a la familia (MINEDUC, 2009).

El trabajo colaborativo, por tanto, constituye la instancia de intercambio profesional para diseñar, ejecutar y evaluar los programas educativos. Esta forma de trabajo involucra a toda la comunidad educativa, incluyendo a las familias y las redes de apoyo

que puedan existir en el contexto cercano a la escuela.

Las orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE) (MINEDUC, 2013) especifican respecto a la interacción profesional los conceptos de equipo de aula y co-enseñanza:

Se denomina equipo de aula al grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el espacio del aula con la finalidad común de mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje, y se define co-enseñanza como dos o más personas que comparten la responsabilidad respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso.

Los cambios normativos ponen las condiciones para implementar programas de integración escolar para estudiantes con necesidades educativas transitorias y permanentes bajo estrategias que tienden hacia la inclusión, por lo que los apoyos se realizan principalmente en el contexto de aula común y con el involucramiento de todos los estudiantes, de tal manera de poner el foco en la diversidad por sobre el alumno con NEE.

Desarrollo de las políticas públicas sobre inclusión educativa en Chile.

Sin embargo, este proceso de transformaciones en el sistema educativo chileno ha estado marcado por problemas de falta de información y orientación desde el nivel central hacia los establecimientos. Si bien el ministerio publica documentos de apoyo en su sitio web, la bajada de información y el acceso a orientación más específica en las direcciones provinciales de educación ha sido escasa, especialmente respecto a aspectos técnicos y coordinación entre las políticas de los programas de integración escolar con otros programas y normativas del sistema educativo, por ejemplo con la Ley de Subvención Escolar preferencial. Además, el uso de formularios estandarizados para el diagnóstico ha provocado una gran carga de trabajo para los profesionales, impactando en el tiempo real destinado para la entrega de apoyos a los estudiantes. Cabe mencionar que en un principio la cantidad de estos formularios fue muy excesiva, y si bien actualmente se encuentran más reducidos en número y extensión, aún contienen elementos redundantes y, lo que es peor, no ha existido orientación ni capacitación para su llenado. En estos aspectos se observa mucha improvisación desde el nivel central y

escasa participación de los agentes educativos en el diseño de estos aspectos técnicos.

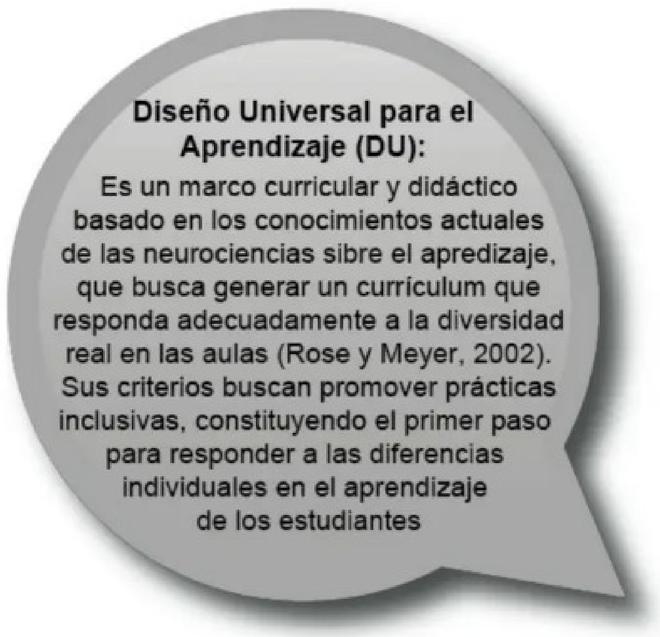
Capítulo 4

4. El diseño universal para el aprendizaje como estrategia para la inclusión: principios y fundamentos

El Diseño Universal para el Aprendizaje es un marco curricular y didáctico basado en los conocimientos actuales de las neurociencias sobre el aprendizaje que busca generar un currículum que responda adecuadamente a la diversidad real en las aulas, apropiado tanto para los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje como para aquellos que tienen talentos excepcionales (Rose y Meyer, 2002). Parte del supuesto de que existen barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, las cuales pueden ser halladas en todos los elementos y estructuras del sistema educativo: dentro de las escuelas, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales (Booth y Ainscow, 2000). Por tanto, se focaliza en transformar el currículum para que sea flexible y otorgue múltiples opciones para el aprendizaje, modificando todos los elementos del currículum con este fin: objetivos, métodos, materiales y evaluación (CAST, 2011). La base empírica del Diseño Universal para el Aprendizaje es el funcionamiento simultáneo de tres grandes redes neuronales en los procesos de aprendizaje: las redes de reconocimiento, encargadas de otorgar sentido a los patrones que percibimos a través de los sentidos, permitiéndonos identificar y comprender información, ideas y conceptos; las redes de estrategia, especializadas en generar y supervisar los patrones motores y mentales, permitiéndonos planificar, ejecutar y monitorear las acciones y habilidades; y, finalmente, se plantean las redes de afectividad, a cargo de evaluar los patrones y asignarles un significado emocional, permitiéndonos comprometernos con las tareas, el aprendizaje y el mundo que nos rodea (Rose y Meyer, 2002).

A partir de esta base, el CAST (2011) ha propuesto el Diseño Universal para el Aprendizaje, que se estructura en torno a tres grandes principios fundamentados en estas redes. El primero indica que se deben proporcionar múltiples formas de representación de la información a los estudiantes; el segundo que se deben permitir múltiples formas de acción y expresión; y el tercero que se deben proporcionar múltiples formas de motivación. Además, cada uno de estos principios está compuesto por pautas o líneas directrices que especifican variadas formas de aplicación durante la enseñanza. De este

modo, se pretende que los estudiantes lleguen a ser aprendices expertos, es decir, tengan conocimientos previos y los activen para asimilar la nueva información, reconozcan las herramientas y recursos que necesitan y transformen la nueva información en un conocimiento significativo; además, que sean estratégicos en su aprendizaje, formulando, organizando, monitoreando y ajustando su proceso de aprendizaje; y, finalmente, que sean comprometidos y motivados para su aprendizaje, tengan una actitud reflexiva y puedan autorregularse.



Siguiendo las ideas del CAST, el currículum no actúa de manera neutra, pudiendo incluso ser una barrera de aprendizaje para algunos estudiantes. Esto ocurre por su comportamiento rígido y estandarizado; es decir, se espera que los estudiantes de todos los sectores geográficos del país aprendan los mismos aprendizajes según los mismos tiempos y modalidades. Si bien es cierto que existen orientaciones para que los establecimientos puedan contextualizar el currículum a las realidades locales y en lo específico se puedan hacer adaptaciones para los estudiantes con NEE, aún las escuelas siguen un patrón de enseñanza predefinido que no se ajusta a la diversidad de estudiantes que presentan, como es de esperar, diferentes ritmos, intereses y estilos de aprendizaje.

Por tanto, el DUA se transforma en una estrategia educativa inclusiva que viene a dar respuesta a la necesidad de buscar alternativas pedagógicas diversificadas, de tal manera que todos los estudiantes aprendan. El DUA recoge distintos fundamentos de las neurociencias, psicología cognitiva y pedagogía constructivista, las cuales presenta de manera organizada por medio de pautas de acción que sistematizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, minimizando las barreras.

4.1. Estructura del DUA

EL Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2011) plantea una estructura de principios, los que a su vez se especifican en pautas o líneas de acción. Aquí se presenta un desarrollo de estos principios, cuyo fin es diversificar y flexibilizar el currículum.

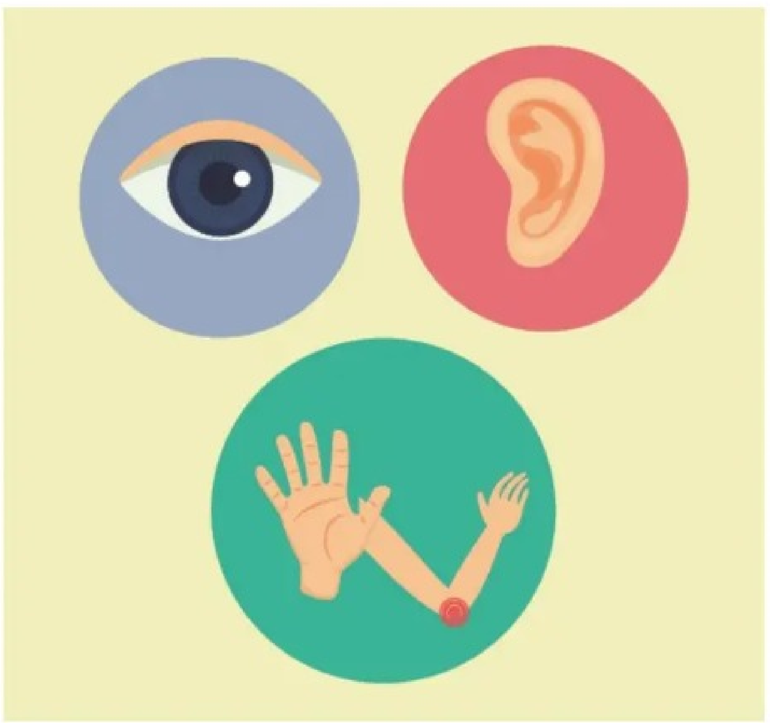
Principio 1. *Actividades destinadas a proporcionar múltiples medios de representación*

Corresponde a las actividades destinadas a favorecer la percepción y comprensión de la información en los estudiantes a través del uso y personalización de diversos canales sensoriales, la entrega de apoyos para el lenguaje, el procesamiento de la información, de los conocimientos previos y la identificación de patrones.

Entre ellos:

- El tamaño de la letra o imagen.
- Intensidad de la voz o el sonido.
- El contraste entre figura y fondo.
- Un lenguaje claro y apropiado a los niveles de comprensión del estudiante.
- Realizar diagramas, esquemas y mapas mentales.
- Ofrecer pistas o claves para identificar las ideas centrales.
- Fortalecer las memorias a través de fichas nemotécnicas. También toma de apuntes, cuadros sinópticos e imaginación visual.

Utilizar los diferentes canales sensoriales,
tanto en la presentación de la información como en las tareas.



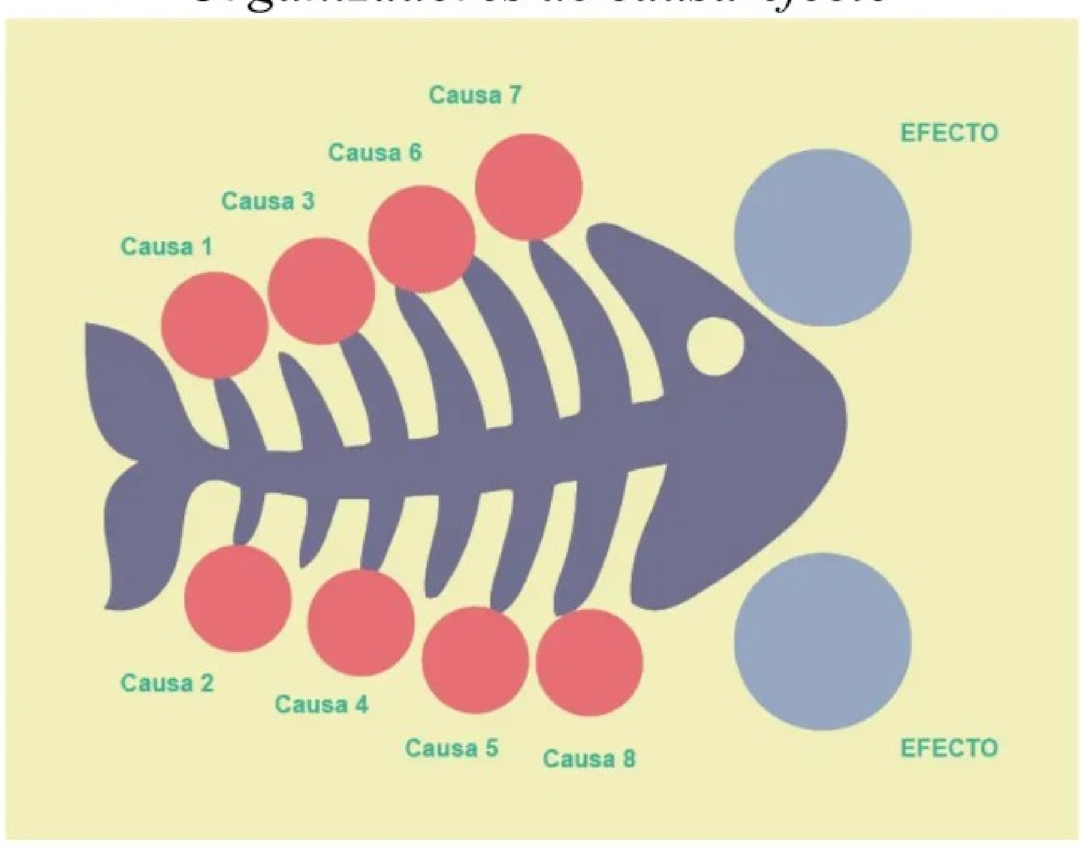
Complementar las explicaciones textuales o verbales con elementos visuales y gráficos.

Aprovechar la co-enseñanza.

Facilitar la lectura de un texto mediante el uso de los colores que ofrezcan un adecuado contraste.

Incorporar en los textos apoyo a través de imágenes.

Organizadores de causa-efecto



Promover el uso de estrategias y dispositivos mnemotécnicos

Tips para hacer guías de estudio y pruebas más comprensibles y legibles (Acrey, Johnstone y Milligan, 2005).

- El tipo de letra es fundamental. Para ello se recomiendan tipos que sean parecidos a la escritura manuscrita, como Arial, Times New Roman, Helvética o MS Sans Serif.
- El tamaño de letra recomendado para los cursos iniciales (estudiantes que se inician en la lectura) es 14 a 18 puntos y para el resto se recomiendan 12 puntos. Las letras de 10 puntos son aceptables, pero pueden ser difíciles de procesar en textos extensos.
- Además, se pueden utilizar los tamaños de las letras para diferenciar el orden jerárquico de la información. Por ejemplo, tamaño 24 para la identificación del documento, tamaño 18 para los títulos secundarios, tamaño 14 para subtítulos y 12 para el cuerpo.
- El uso de letras capitales (mayúscula) para oraciones largas las hace difíciles de leer. Su uso debe limitarse a títulos importantes y frases breves.
- Se debe utilizar las letras negritas solo para palabras importantes o palabras claves. Lo mismo para las *cursivas*.
- El subrayado dificulta la lectura. Por ello es mejor utilizar negritas o cursivas para destacar palabras o ideas.
- Utilizar un interlineado de 1,5 o superior para facilitar el tránsito de una línea a otra durante la lectura. Del mismo modo, líneas demasiado extensas de texto pueden dificultar la lectura, por lo cual se aconseja controlar la extensión de las líneas, ya sea con amplios márgenes de página o separando en 2 columnas, según el tamaño del tipo de letra.
- Aunque el alineamiento justificado genera textos que se ven ordenados, alinear el texto a la izquierda es lo más favorable para nuestro idioma, que utiliza el sistema de lectura de izquierda a derecha.
- Utilizar márgenes de página de al menos 2,5 centímetros por lado.
- Utilizar líneas para separar secciones. Por ejemplo, las instrucciones, elementos de

identificación de ítems, etc.

- Separar los párrafos y secciones del texto por espacios en blanco.
- Utilizar viñetas para ordenar información o elementos que no requieren un orden secuencial y números cuando son elementos secuenciales o de orden jerárquico.
- Incorporar cuadros de texto con información complementaria o de apoyo, como definiciones, fórmulas, ejemplos, conocimientos previos, etc.
- Complementar con apoyos visuales como mapas, imágenes, tablas, gráficos, organizadores, líneas de tiempo, etc.
- Al utilizar elementos visuales, se debe asegurar que exista un buen contraste de color entre sus elementos, ya sea escala de grises o color.

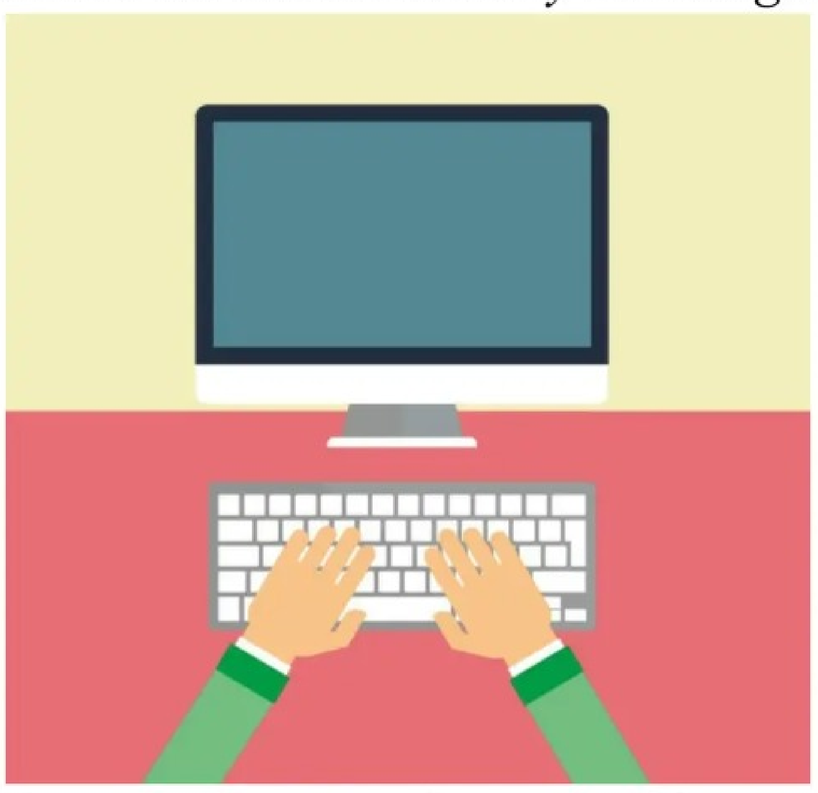
Principio 2. *Actividades destinadas a proporcionar múltiples medios para la acción y expresión*

Corresponde a las actividades destinadas a favorecer diversas formas de interacción y expresión en los estudiantes por medio de utilizar formas diversas y flexibles de interacción física, diferentes maneras de comunicación y apoyos al uso de las funciones ejecutivas.

Por ejemplo:

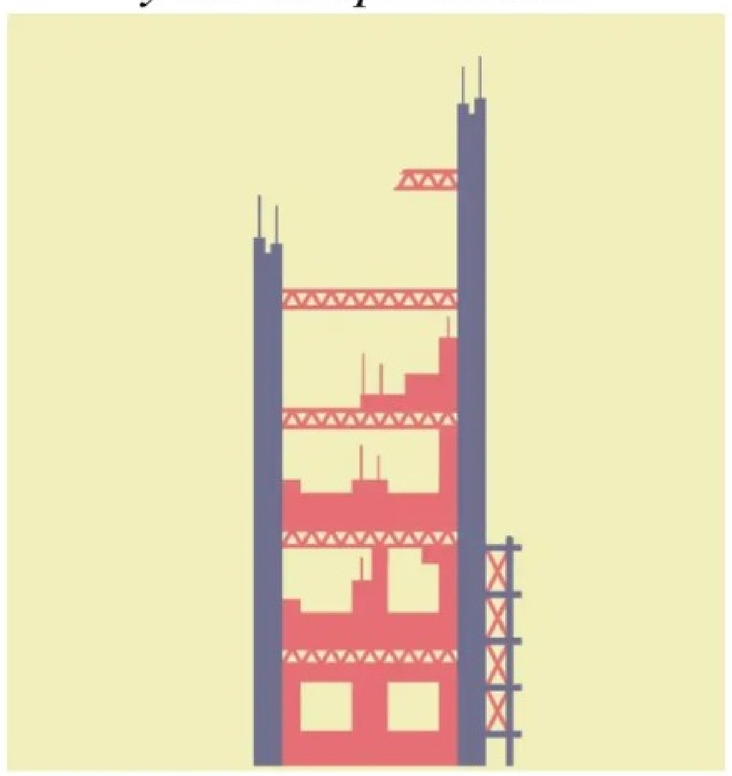
- A través de la vía oral, escrita, visual y/o gráfica.
- Brindar otras opciones alternativas de comunicación, tales como procesadores de texto, grabaciones de audio, filmaciones de video, multimedia, imágenes, dibujos, animación y gráficas.
- Construir listados de palabras, vocabularios y glosarios que ayuden a los estudiantes a comprender mejor textos o actividades complejas.

Optimizar el acceso a las herramientas y tecnologías de asistencia.



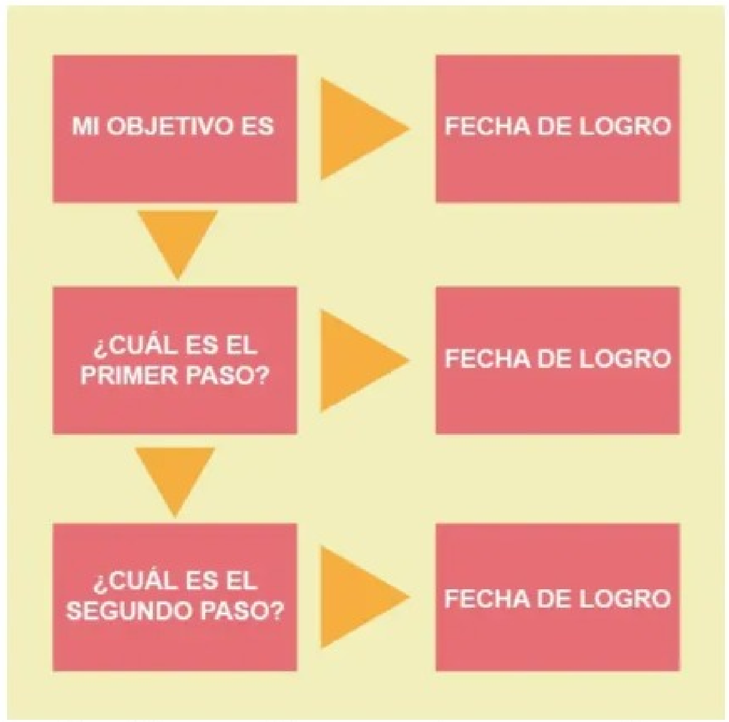
Componer en múltiples medios, como texto, discurso, dibujo, ilustración, película, video, música, danza, escultura, comic, bloques 3D, etc.

Proporcionar apoyos («andamios») que puedan ser liberados gradualmente con un aumento de la independencia y las competencias.

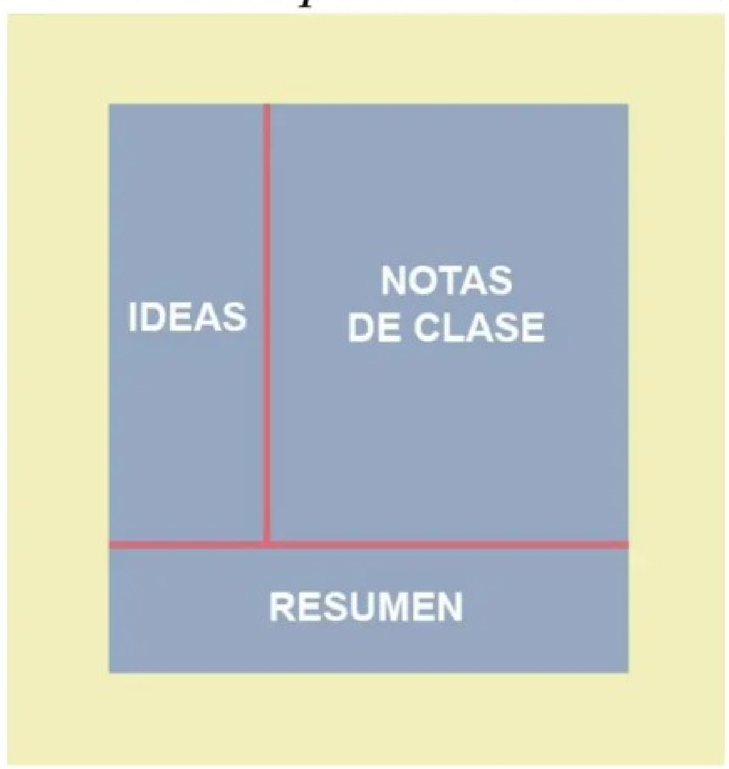


Funciones ejecutivas

Plantilla para el establecimiento de metas



Método Cornell para la toma de notas



Principio 3. *Actividades destinadas a proporcionar múltiples medios de compromiso*

Corresponde a las actividades destinadas a favorecer que los estudiantes se sientan motivados y participantes activos de las actividades de aprendizaje. Para esto las tareas deben contener formas variadas y flexibles para captar el interés de los estudiantes, favorecer la persistencia en las tareas y la autorregulación de los procesos de aprendizaje.

Entre ellos:

- Es fundamental crear ambientes confiables, libres de amenazas y violencia para que puedan aprender en las mejores condiciones.
- Mantener la atención a lo largo de la sesión a través de recordatorios y alertas que le permitan autorregular su aprendizaje.
- El trabajo colaborativo y la asignación de mentores y tutores puede aumentar las oportunidades para el apoyo uno a uno.
- La retroalimentación refuerza el dominio y la seguridad en las tareas.
- Brindar herramientas para que el estudiante se autorregule en su proceso de

aprendizaje, evitando la frustración y la ansiedad.

Plantilla para reflexión metacognitiva.
Ideal para completar durante los cierres de clase o unidad

Lo más importante que aprendí esta semana fue:	Me confundí en:	La próxima vez tendré que considerar:

Tabla 1. Prácticas pedagógicas basadas en los Principios y líneas de acción del DUA

PRINCIPIOS	LÍNEAS DE INTEGRACIÓN
1. Actividades destinadas a proporcionar múltiples medios de representación.	1.1 Opciones para la percepción de la información.
	1.2 Opciones para comprender el lenguaje y los símbolos.
	1.3 Opciones para la comprensión de los contenidos.
2. Actividades destinadas a proporcionar múltiples medios para la acción y expresión.	2.1 Opciones de medios físicos de acción.
	2.2 Opciones para la expresión y fluidez de la comunicación.
	2.3 Apoyos para el uso de las funciones ejecutivas.
3. Actividades destinadas a proporcionar múltiples medios de compromiso.	3.1 Opciones para captar el interés.
	3.2 Apoyos para el esfuerzo y persistencia en las tareas.
	3.3 Apoyos para la auto-regulación y reflexión de los procesos de aprendizaje.

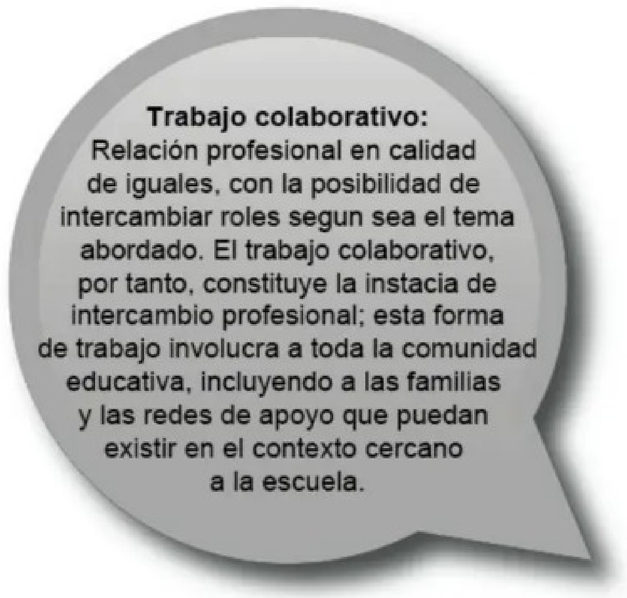
Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje

Capítulo 5

Trabajo colaborativo y co-enseñanza

5.1. DESDE EL ASESORAMIENTO AL TRABAJO EN EQUIPO

Tanto en la literatura como en la práctica profesional podemos encontrar diversos modelos de colaboración, cada uno de los cuales representa distintas visiones del trabajo entre diferentes profesionales, pero que también responden a diferentes situaciones contextuales. Sin embargo, los requerimientos del mundo actual, en particular la creciente complejidad de los problemas sociales y las dificultades que atañe para su afrontamiento la hiperespecialización del trabajo, hacen necesario en la mayoría de los casos el optar por formas de colaboración más cercanas al trabajo en equipo que al asesoramiento profesional.



Al respecto, Cardona (2006) y Vance (2008) realizaron una síntesis de los distintos modelos de colaboración existentes. En primer lugar tenemos los modelos de consulta, consistentes en que un profesional en calidad de experto o especialista en un área en particular actúa como consultor en temas propios de su especialidad para otros profesionales que no tienen el mismo grado de especialidad o formación que el consultor. Sin embargo, la escasa integración de conocimientos y la relación jerárquica entre los profesionales generaron una percepción de insatisfacción respecto a este modelo de trabajo.

En segundo lugar, se plantean los modelos colaborativos o de entrenamiento. Al igual que el modelo de consulta, existe una persona que ocupa el rol de asesor y otra el de asesorado. Sin embargo, a diferencia de los modelos anteriores, la relación se desarrolla en calidad de iguales, e incluso pueden intercambiarse los roles de asesor y asesorado según sea el tema abordado. Un modelo a destacar dentro de esta familia es el asesoramiento colaborativo (Sánchez, 2000).

Finalmente, se señalan los modelos de trabajo en equipo, entre los cuales se encuentra la co-enseñanza.

5.2. Trabajo colaborativo en la política de educación especial

El Ministerio de Educación ha destacado la importancia del trabajo colaborativo, especialmente desde la educación especial, señalando que «el trabajo colaborativo entre los docentes y entre estos y otros profesionales es un apoyo fundamental que debe existir en los establecimientos para atender a la diversidad de los alumnos, con recursos humanos calificados que colaboren en el proceso educativo» (Mineduc, 2005, p. 26).

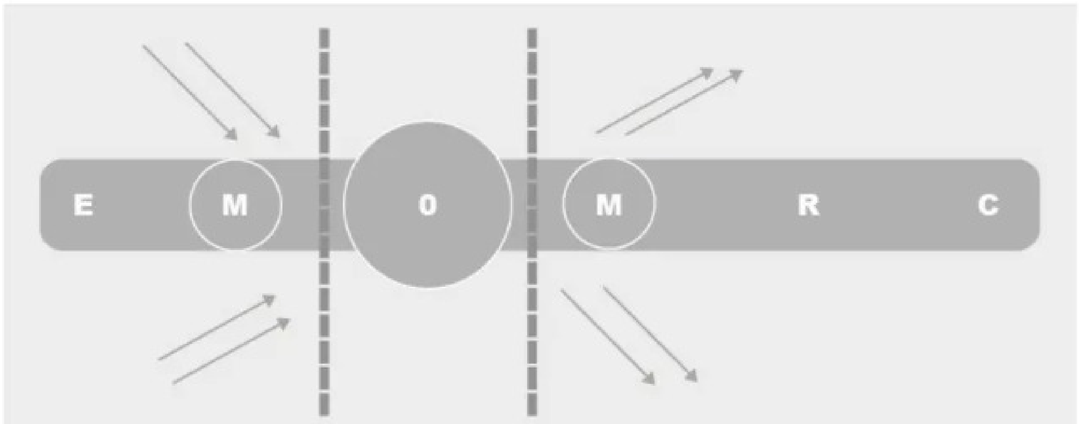
Recientemente, con la promulgación del Decreto Supremo 170 de 2009 y sus orientaciones para su implementación (MINEDUC, 2010, 2012), han establecido el trabajo colaborativo entre los docentes como parte del uso de los recursos de subvención, ya que lo consideran una herramienta clave para el aprendizaje de todos los estudiantes. Para esto se estableció la formación de equipos de aula compuestos por profesores regulares, profesores de educación especial, profesionales asistentes de la educación y asistentes de aula, entre otros, recogiendo la co-enseñanza como el modelo de trabajo colaborativo a seguir. Dentro de las tareas sugeridas para los equipos de aula se hallan el identificar las fortalezas y debilidades del curso; planificar la respuesta educativa; elaborar un plan de apoyo individual y las evaluaciones para los estudiantes con necesidades educativas especiales; realizar trabajo colaborativo con la familia y otros profesionales; compartir recursos didácticos; hacerse cargo de la documentación de los estudiantes; y llevar los registros de trabajo correspondientes. De manera de facilitar esta práctica, se estableció que deben otorgarse tres horas cronológicas semanales por curso para trabajo colaborativo, destinadas a los profesores de educación regular, las cuales deben ser otorgadas con flexibilidad, sugiriendo que en educación parvularia y en primer ciclo básica puedan ser otorgadas al profesor jefe.

Así, el trabajo colaborativo es un proceso complejo que implica romper esquemas tradicionales de interacción que acercan, más bien, al individualismo profesional, práctica que muchas veces se arrastra desde la formación educativa recibida. Aguilera et al. (1990), en su informe sobre distintos servicios o recursos personales de apoyo que confluyen interna o externamente en un centro, pone de relieve la existencia de estructuras separatistas y relacionistas de funcionamiento en las aulas y centros, produciendo efectos contrarios a la filosofía del programa de integración.

El trabajo colaborativo no solo desafía a los equipos en términos intelectuales, sino que también provoca tensión en la aplicación y desarrollo de habilidades de interacción social necesarias para disponerse a trabajar de manera compartida. Esto último implica que los equipos tienen que abrirse a una nueva manera de trabajar, donde el diálogo profesional y las acciones conjuntas serán parte de un nuevo escenario de aprendizaje para los equipos de aula.

5.3. TEORÍAS DE APRENDIZAJE IMPLICADAS EN EL TRABAJO COLABORATIVO

El constructivismo en la relación establecida entre el profesor de aula común y el profesor diferencial (equipo de aula) se expresaría en la construcción de significados propios al momento de abordar, conjuntamente, desafíos educativos o situaciones problemáticas comunes que implican asimilar la nueva información desde los conocimientos previos que cada uno posee y, desde ahí, reestructurar la información y crear un nuevo conocimiento que dé respuesta al problema inicial (Castro y Figueroa, 2006).



Modelo de aprendizaje constructivista. Creación propia R. Castro.

Bajo esta perspectiva, asumimos que la escuela es una organización que está en constante aprendizaje, esto no solo por parte de los estudiantes, sino también de parte de los profesionales involucrados y la comunidad educativa en su conjunto. En relación con la interacción que se da en los equipos de aula, tanto los profesores como los profesionales de apoyo vivencian experiencias de aprendizaje, que como se presenta en el esquema, son activados por diversos estímulos (E) que el contexto educativo proporciona, pero la particularidad que entrega el trabajo colaborativo es que de forma simultánea o alternada cada profesional puede mediar (M) la experiencia de trabajo. Esta dualidad de roles (mediador-aprendiz) está dada por las especialidades y experticia de cada uno, siguiendo el esquema el profesional que aprende (O) construye de forma dialéctica y dialógica. En el trabajo de equipos de aula, las situaciones que permitirían un aprendizaje significativo en la relación profesional serían las que se presenten como un conflicto cognitivo que provoque un desequilibrio en los esquemas psíquicos de los sujetos, en donde ellos se vean imposibilitados de resolver la situación a partir de sus esquemas iniciales (de forma individual), lo cual corresponde al proceso de acomodación.

En el trabajo colaborativo entre el profesor de aula común y profesor especialista, los logros que se podrían alcanzar o posibilidades de respuesta (R) de manera conjunta con la mediación que pueda realizar cada uno de ellos, en los momentos en que se analicen aspectos que sean propios del área del conocimiento que por formación les favorezcan, permitirán alcanzar mejores resultados que los que se puedan lograr de forma independiente desde la zona de desarrollo real de cada uno y sin el uso de mediaciones en la construcción de significados.

De acuerdo a esta perspectiva, el trabajo colaborativo en contextos profesionales implica aprendizaje colaborativo por parte de los docentes integrantes de los equipos de

aula. Esta posibilidad enriquece el proceso de enseñanza, alcanzando como consecuencia (C) propuestas más creativas y divergentes, producto del intercambio y construcción dialógica que se debe generar en la co-enseñanza.

5.4. TRABAJO COLABORATIVO EN EDUCACIÓN: CO-ENSEÑANZA

El término co-enseñanza no es más que la reducción del concepto de enseñanza colaborativa o cooperativa (del inglés *cooperative teaching*, *collaborative teaching* o simplemente *co-teaching*) (Beamish, Bryer y Davies, 2006; Murawski y Swanson, 2001).

A pesar de que para definir el concepto de co-enseñanza se requiere un mínimo de consenso sobre qué entenderemos por enseñanza, debemos optar por interpretación más pragmática del concepto, ya que existe una diversidad de formas de entender la enseñanza, dependiendo de nuestro contexto educativo y los paradigmas bajo los cuales trabajamos. Por ello, nuestra definición, aunque se centra más en lo operacional, no es excluyente con otras visiones más humanistas de la educación. Entonces podemos decir que co-enseñanza es el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en forma colaborativa entre dos o más personas respecto a un grupo de estudiantes, durante los tres momentos de la gestión curricular: planificación, instrucción y evaluación (Cramer, Liston, Nervin y Thousand, 2010; Murawski, 2008; Villa, Thousand y Nevin, 2013).

Además, queremos desdibujarnos del Decreto 170 (Mineduc, 2009), pues queremos que la co-enseñanza no sea vista solo como una forma de colaboración propia de los programas de integración escolar, sino plantear opciones pedagógicas hacia otros ámbitos de la docencia. Debido a esto, la gama de personas que pueden practicar la co-enseñanza es bastante amplia. Esto incluye a los profesores de asignatura o nivel educativo y a los profesores de educación especial y diferencial, pero también puede ser practicada por y con asistentes de la educación, como psicólogos, fonoaudiólogos, intérpretes de lengua de señas, técnicos en educación, estudiantes y también entre profesores de distintas asignaturas y niveles escolares.

También, como manera de plantear un concepto claro y diferenciado, Villa et al. (2008) plantea que no es co-enseñanza una serie de prácticas pedagógicas, como cuando una persona enseña mientras la otra se encarga de preparar materiales, sacar fotocopias o corregir evaluaciones. Ello sería más bien asistir o colaborar con la clase. Por supuesto, tampoco lo es cuando un profesional realiza la clase mientras el otro observa y/o

permanece sentado, y de ningún modo cuando las ideas de una sola persona prevalecen por sobre las demás, ni otras formas de colaboración como la asignación de un tutor o profesor asistente.

5.4.1 Características de la co-enseñanza.

Dentro de las características más específicas de la co-enseñanza, Villa et al. (2008) plantearon una analogía entre la co-enseñanza y el matrimonio, proponiendo los siguientes elementos como sus componentes fundamentales:

- Tener metas comunes en el equipo.
- Creer que cada miembro del equipo tiene una experticia única y necesaria.
- Demostrar paridad ocupando en forma alternada los roles.
- Tener un liderazgo distributivo de funciones, repartiendo los roles del tradicional profesor individual entre todos los miembros del equipo.
- Actuar en forma cooperativa, considerando elementos como interacción cara a cara, interdependencia positiva, habilidades interpersonales (por ejemplo, manejo de conflictos, resolución creativa de problemas y creación de confianza).
- Monitorear el progreso de la co-enseñanza.
- Compromiso individual.

También es importante el carácter voluntario de la colaboración; es decir, que cada miembro del equipo tiene derecho de aceptar o rechazar las ideas de los demás, ya que no se puede trabajar auténticamente en equipo por la vía de imposición (Gutkin y Curtis, 1990, citados en Graden y Bauer, 1999).

En síntesis, la co-enseñanza es una manifestación especifica de trabajo colaborativo entre profesionales involucrados en la educación de todos los estudiantes. Esto implica compartir la responsabilidad curricular tanto en la planificación y la ejecución como en la evaluación de los aprendizajes. La relación de co-enseñanza es simétrica, democrática y participativa.

Complementariedad de roles e intercambio de habilidades profesionales en el equipo de aula durante la co-enseñanza

5.4.2 Beneficios de la co-enseñanza

Existe una importante cantidad de investigaciones que evidencian los beneficios de la co-enseñanza para los aprendizajes de los estudiantes. Aquí mencionamos solo algunas a modo de ejemplo.

Cramer y Nevin (2006, citados en Cramer et al., 2010) encontraron un positivo impacto de la co-enseñanza tanto para los estudiantes con discapacidad como aquellos sin discapacidad. De ese modo, los primeros lograron aprendizajes que generalmente no lograban trabajando con un solo docente, mientras que los segundos estudiantes desarrollaban creencias y actitudes positivas respecto a las personas con discapacidad.

También Liston y Thousand (2004, citados en Cramer et al., 2010) y Bekerman y Dankner (2010) encontraron que los profesores que utilizan la co-enseñanza tienden a buscar distintas formas de enseñar a sus estudiantes, entre las que destaca la enseñanza en diferentes estilos, lo cual favorece la participación de los estudiantes y les otorga más oportunidades de aprendizaje, percibiéndose un enriquecimiento mutuo a través del intercambio de estrategias didácticas.

Villa et al. (2008) han planteado que la mera disminución de la proporción numérica entre profesor y estudiantes ya es una mejoría en las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Además, indicaron que entre los beneficios evidenciados para los estudiantes se encuentran el mejoramiento de las habilidades sociales, la motivación escolar y la autoestima. Asimismo, plantean el fortalecimiento del sentido de comunidad entre los profesores, el aumento de la motivación docente, el crecimiento profesional y un mayor sentido de satisfacción con el trabajo.

Así entonces, la evidencia indica que tanto los estudiantes con NEE como el resto se benefician de la co-enseñanza; esto debido a la mejora en la proporción numérica entre profesores y estudiantes, la diversificación de estrategias metodológicas en coherencia con las necesidades educativas de los estudiantes y la mejoría en la motivación y compromiso de los docentes.

5.4.3 Co-enseñanza y gestión del currículum

Como hemos mencionado anteriormente, la co-enseñanza involucra los tres momentos de la gestión curricular: planificación, instrucción y evaluación (Murawski y Dieker, 2004), los cuales hemos denominado dimensiones de la co-enseñanza, y a sus elementos específicos llamaremos prácticas de co-enseñanza. En ellas, tanto el profesor de aula regular como el docente de educación especial y los profesionales asistentes de la educación ponen a disposición sus talentos y capacidades, el primero en relación al currículum desde la perspectiva general del curso y los segundos referido a las NEE y los ajustes curriculares en términos individuales.

A. Planificación

En esta dimensión se agrupan todas las prácticas de planificación de la enseñanza colaborativa, siendo el punto de partida para el trabajo del equipo de aula.

Para esto es importante que existan tiempos comunes de planificación, idealmente un horario para reunirse en forma periódica. También es posible aprovechar otros tiempos disponibles, como reunirse durante las comidas, después del horario de clases o al comienzo de la jornada, según la disponibilidad de los miembros del equipo (Murawski y Dieker, 2004).

Se recomienda que al iniciar el trabajo del equipo se deben definir los roles y responsabilidades de cada miembro y se garantice. Este es uno de los aspectos detectado como debilidades en los docentes de Chile (Rodríguez, 2012). Además, es importante identificar los recursos y talentos que cada miembro del equipo puede aportar para el proceso educativo (Villa et al., 2008).

Otra recomendación es que el profesor de educación regular entregue una visión general de los contenidos, el currículum y los estándares esperados para el curso. Del mismo modo, el profesor de educación especial debería entregar una visión general de las metas, objetivos y modificaciones de los programas educativos individuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Las sesiones de planificación se deben iniciar discutiendo los contenidos y objetivos que se enseñarán, los enfoques de co-enseñanza y las adaptaciones que se realizarán. Además, se debe utilizar un libro de planificación de la co-enseñanza (Murawski y Dieker, 2004).

A continuación se presenta el detalle de las prácticas de la planificación colaborativa.

A.1 Distribución de roles y responsabilidades

Se trata de la forma en que los docentes se reparten los roles y responsabilidades que tendrán durante el desarrollo de la co-enseñanza (Villa et al., 2008), como la distribución de actividades particulares durante la planificación; enseñanza y evaluación; y tareas complementarias, como la comunicación con la administración y los padres.

A.2 Planificación general del aula común

Es la toma de decisiones respecto a qué contenidos y qué objetivos se pretende que

aprendan todos los estudiantes del curso en aspectos generales de preparación de la enseñanza entre el profesor de educación regular y de educación especial/diferencial. Como producto de esto están las planificaciones de aula común.

A.3 Diseño de las adaptaciones curriculares

Corresponde a la adaptación del currículum de acuerdo a las necesidades individuales y especiales de los estudiantes con necesidades educativas especiales (Casado y Lacruz, 2008; Fernández, 2009). En esto, los docentes modifican la planificación del currículum en aspectos como objetivos, contenidos, aprendizajes esperados, indicadores de evaluación, metodología, actividades, procedimientos e instrumentos de evaluación. Esta adaptación se materializa en documentos de planificación que pueden ser denominados Adaptación Curricular Individual, Adecuación Curricular Individual o Programa Educativo Individual, entre otros.

A.4 Determinación de los métodos de enseñanza

Es la selección, diseño y planificación de los modelos y métodos didácticos que se utilizarán durante la enseñanza (Fernández, 2009; Murawski y Dieker, 2004), entre los cuales encontramos la forma de organizar los espacios, la utilización de modelos de agrupamiento y la distribución física de los estudiantes, entre otros.

A.5 Planificación del enfoque de co-enseñanza

Consiste en la determinación del modelo de co-enseñanza que se utilizará en las clases de aula común. Más adelante trataremos en detalle estos modelos.

A.6 Preparación de recursos materiales

Es la selección, modificación y elaboración de recursos didácticos materiales para la enseñanza y el aprendizaje (Fernández, 2009; MINEDUC, 2012), como material fungible, juegos didácticos, *flash cards*, láminas, fichas, guías, módulos de enseñanza, actividades de textos escolares, pistas sonoras, etc., de acuerdo a los objetivos, contenidos y métodos determinados durante la planificación.

Dejamos algunas preguntas para reflexionar sobre nuestro trabajo pedagógico.

- ¿Dependemos mutuamente para cumplir con las tareas y responsabilidades?
- ¿Realizamos reuniones frecuentes para planificar, discutir y reflexionar nuestro trabajo?
- ¿Diseñamos en conjunto las adaptaciones curriculares individuales y evaluaciones diferenciadas para los estudiantes cuando lo requieren?
- ¿Determinamos en conjunto quién enseñará cada parte de la clase?

B. Enseñanza en el aula

En esta dimensión se encuentran las prácticas propias de los momentos de instrucción o enseñanza en el aula. Es importante que las prácticas de enseñanza sean diversificadas,

otorgando ejercicios para estimular y afianzar los aprendizajes, de maneja de favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes de acuerdo a sus características y necesidades individuales. Es por esto que el Ministerio de Educación ha recomendado la utilización del Diseño Universal para Aprendizaje como marco para desarrollar una auténtica enseñanza diversificada (MINEDUC, 2012).

Además, se recomienda que los co-enseñantes discutan sobre cómo se está llevando a cabo la clase y si es necesario determinen qué cambios deben ser realizados (Murawski y Dieker, 2004).

A continuación se presenta el detalle de las prácticas de la enseñanza colaborativa.

B.1 Enfoque de co-enseñanza utilizado

Corresponde al modelo de enseñanza colaborativa utilizado por los docentes (Hughes y Murawski, 2001; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain y Shamberger, 2010; Villa et al., 2008), entre los cuales se encuentran de observación, apoyo, grupos simultáneos, rotación entre grupos, en estaciones, alternativa, complementaria y en equipo, junto con otras formas semejantes y aproximaciones que puedan surgir entre los profesores.

B.2 Métodos de enseñanza utilizados

Corresponde a los modelos y métodos didácticos utilizados por los docentes durante la enseñanza. Es importante diferenciarlos de aquellos determinados en la planificación, ya que en la práctica suelen existir discrepancias entre los elementos declarados en la planificación y aquellos que realmente se realizan en el aula.

B.3 Manejo de la conducta de los estudiantes

Se trata de la forma en que los docentes manejan la conducta de los estudiantes de la clase (Villa et. al., 2008) mediante el establecimiento de reglas disciplinarias, el control de la comunicación e interacción, el manejo de conflictos y la determinación y ejecución de sanciones.

B.4 Comunicación entre los docentes

Es la forma en que los docentes intercambian información e ideas mientras realizan la clase (Murawski y Dieker, 2004; Villa et al., 2008), considerando tanto los elementos verbales y como no verbales (signos) para dirigir la clase, manejar las conductas de los estudiantes y retroalimentarse mutuamente.

B.5 Relación entre actividades dentro y fuera del aula común

Corresponde a la forma en que se vinculan las actividades realizadas por los docentes y otros profesionales en el aula común y fuera de ella, en aspectos como vinculación entre los objetivos de aprendizaje y las habilidades trabajadas dentro y fuera el aula común.

Dejamos algunas preguntas para reflexionar sobre nuestro trabajo pedagógico.

- ¿Utilizamos diversos enfoques de co-enseñanza, de manera de ir rotando los roles

de cada docente en las clases?
- ¿Estamos de acuerdo con los procedimientos disciplinarios y los aplicamos en forma conjunta y consistente?
- ¿Comunicamos libremente nuestras opiniones?
- ¿Conocemos y vinculamos los contenidos y actividades trabajados en aula común con aquellos trabajados en aula de recursos?

C. Evaluación

Corresponde tanto a las prácticas de evaluación curricular como de evaluación de las necesidades educativas especiales. También es importante la evaluación de la propia co-enseñanza. Murawski y Dieker (2004) recomiendan tener variadas opciones de evaluación para los estudiantes, ya sea que presenten o no algún tipo de discapacidad, considerando evaluaciones de proceso, esfuerzo y producto final. Incluso recomiendan diseñar un menú de evaluaciones que les permitan a los estudiantes elegir aquellos que más respondan a sus intereses, crear rúbricas para saber qué y cómo se está evaluado, y compartir mediante turnos la corrección de las evaluaciones para discutir los resultados y asegurar su confiabilidad y validez. Por otro lado, recomendamos utilizar el modelo de Diseño Universal de la Evaluación, que otorga un marco de orientaciones para desarrollar una evaluación diversificada (Acrey et al., 2005; Ketterlin-Geller, 2005).

A continuación se presenta el detalle de las prácticas de la evaluación colaborativa.

C.1 Diagnóstico de los aprendizajes previos

Son las actividades realizadas por los docentes para evaluar los aprendizajes previos que poseen los estudiantes al iniciar el proceso de aprendizaje en el periodo anual. Esto incluye el diseño, aplicación y análisis de los procedimientos e instrumentos de evaluación.

C.2 Diagnóstico de las necesidades educativas especiales

Son las actividades realizadas para diagnosticar las necesidades educativas especiales de los estudiantes en los procesos de evaluación y reevaluación diagnóstica integral reglamentado en el Decreto Supremo 170 de 2009 (MINEDUC, 2009), lo cual incluye la detección inicial de las necesidades educativas especiales, los instrumentos de evaluación utilizados, el periodo en que se realiza la evaluación, la emisión de informes profesionales y el análisis de la información.

C.3 Evaluación de proceso

Es la evaluación de carácter remedial realizada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para monitorear el progreso de los estudiantes, la efectividad de la enseñanza y tomar decisiones de mejoramiento (Castro et al., 2006). Esta evaluación puede realizarse en forma diferenciada mediante la adaptación de procedimientos e instrumentos de evaluación a los estudiantes (Zabalza, 1998). Incluye las actividades de diseño, aplicación, revisión y análisis de los procedimientos e instrumentos de evaluación.

C.4 Evaluación final

Es la evaluación realizada para determinar el grado de logro de aprendizajes al final de un proceso educativo para tener una valoración global del estudiante (Castro et al., 2006). Esta evaluación también puede realizarse en forma diferenciada adaptando los procedimientos e instrumentos de evaluación a los estudiantes (Zabalza, 1998). Esto considera la planificación, diseño, aplicación, revisión y análisis de los procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados al finalizar procesos como un semestre o un año escolar.

C.5 Evaluación de la co-enseñanza

Corresponde a las instancias de reflexión y autocrítica sobre el proceso de co-enseñanza.

Dejamos algunas preguntas para reflexionar sobre nuestro trabajo pedagógico.

- ¿Colaboramos en la identificación de las fortalezas, necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes del grupo curso?
- ¿Mantenemos un flujo de comunicación constante durante el proceso de diagnóstico de las necesidades educativas especiales?
- ¿Acordamos los procedimientos e instrumentos de evaluación del grupo curso?
- ¿Nos retroalimentamos mutuamente sobre nuestro desempeño en el aula?
- ¿Somos un ejemplo de colaboración y trabajo en equipo para nuestros estudiantes?

Tabla 1. Dimensiones y prácticas de la co-enseñanza en la gestión curricular, basado en la investigación de Rodríguez (2012)

DIMENSIÓN	LÍNEAS DE INTEGRACIÓN
1. Planificación de la enseñanza.	1. Distribución de roles y responsabilidades. 2. Planificación general del aula común. 3. Diseño de las adaptaciones curriculares. 4. Determinación de los métodos de enseñanza. 5. Planificación del enfoque de co-enseñanza. 6. Preparación de recursos.
2. Didáctica de aula.	1. Enfoque de co-enseñanza. 2. Métodos de enseñanza utilizados. 3. Manejo de la conducta de los estudiantes. 4. Comunicación entre los docentes. 5. Relación entre actividades dentro y fuera del aula común.
3. Evaluación.	1. Diagnóstico de los aprendizajes previos. 2. Diagnóstico de las necesidades educativas especiales. 3. Evaluación de proceso. 4. Evaluación final. 5. Evaluación de la co-enseñanza.

Por otro lado, las prácticas de co-enseñanza se pueden visualizar desde la óptica del estudiante, vinculándolo con los procesos de pensamiento superior fomentados por el Diseño Universal para el Aprendizaje. Para ello, se ha complementado esta estructura de prácticas de co-enseñanza con las investigaciones de Díaz y Pérez (2013) sobre los procesos de aprendizaje.

Tabla 2. Categorías y subcategorías de los procesos de aprendizaje de los estudiantes

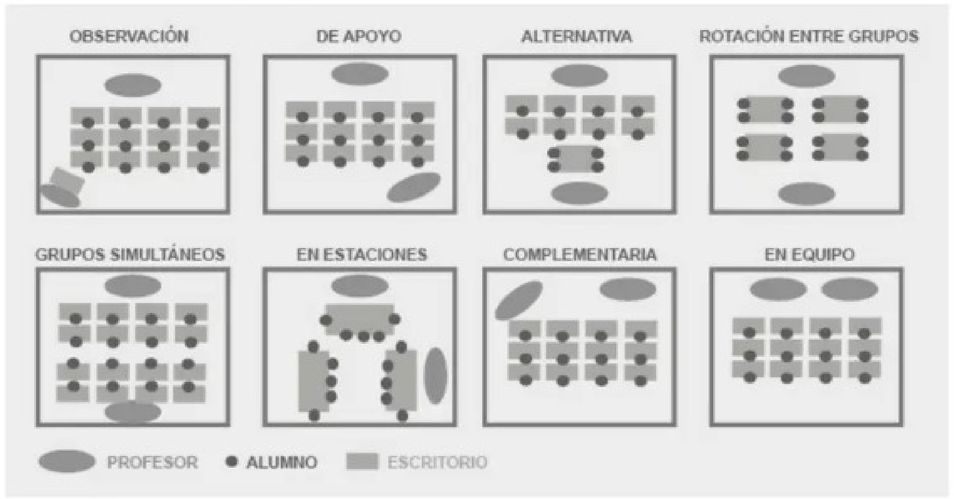
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Preparación del aprendizaje.	1. Identificación de metas generales de aprendizaje del curso. 2. Identificación de las metas individuales de aprendizaje. 3. Vinculación con los intereses, experiencias y aprendizajes previos. 4. Determinación de la secuencia de tareas a realizar o plan de acción. 5. Análisis de los recursos de apoyo requeridos para la tarea.
2. Ejecución de las tareas.	1. Enfoques de aprendizaje (superficial y profundo). 2. Adecuación de las actividades al estilo de aprendizaje individual. 3. Focalización y control del comportamiento durante las tareas. 4. Comunicación con los docentes y con los pares. 5. Vinculación con los contenidos de aula común y de aula de recursos y/o otras asignaturas.
3. Autoevaluación del aprendizaje	1. Monitoreo o autoobservación del aprendizaje. 2. Evaluación del proceso y resultados de aprendizaje.

5.4.4 Enfoques de co-enseñanza

Los enfoques de co-enseñanza son modelos pedagógicos que indican la forma en que se distribuyen los roles docentes durante una clase. En general no existe un modelo más apropiado que otro, sino más bien cada modelo tiene particulares que lo hacen más o menos adecuado según sea la situación pedagógica, las características de los estudiantes, los objetivos, tareas y métodos de enseñanza de cada clase. Por ello es importante determinarlos según estas características e ir variando durante cada unidad curricular y ciclo escolar, de manera de verificar en la práctica cuáles resultan más beneficiosas para los estudiantes y en qué circunstancias (Cook y Friend, 2010; Hughes y Murawski, 2001).

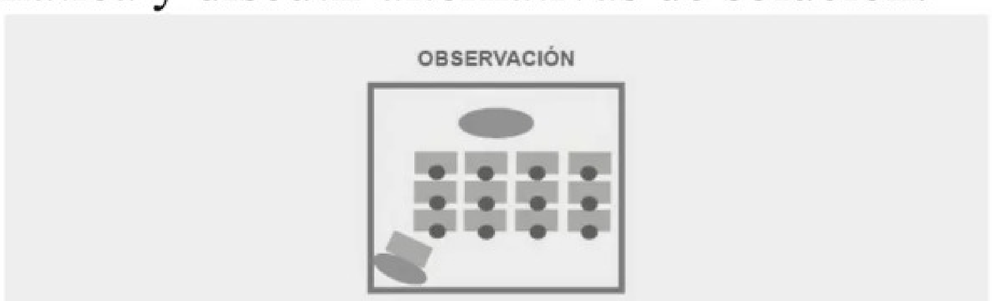
Aquí planteamos una tipología integrada basada en Hughes y Murawski (2001), Friend et al. (2010) y Villa et al. (2008).

Enfoques de co-enseñanza



A. Co-enseñanza de observación

Un profesor dirige la clase completa mientras el otro recoge información académica, conductual y/o social del grupo clase o de algunos estudiantes en particular. En particular, se plantea que esta observación debe tener un foco vinculado a una problemática de interés para los co-educadores y debe enmarcarse en un ciclo de mejoramiento continuo. Una vez realizadas las observaciones, el equipo debe reunirse para analizar la problemática y discutir alternativas de solución.



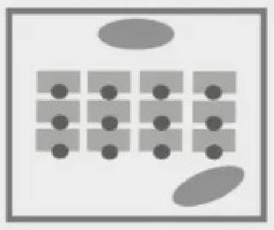
MIENTRAS UN DOCENTE	EL OTRO DOCENTE
Apoya y monitorea a los estudiantes en la resolución de problemas matemáticos.	Observa y toma notas sobre la calidad de interacción y mediación que entrega el docente hacia los estudiantes, así como el estilo de apredizaje de los estudiantes durante las tareas.

B. Co-enseñanza de apoyo

Ocurre cuando un profesor toma el rol de conducir la clase mientras el otro educador se rota entre los estudiantes, proveyéndoles apoyo individual, supervisando, recogiendo información y manejando la conducta. Villa et al. (2008) indican que este enfoque es

favorable para profesores que son nuevos en la co-enseñanza. Sin embargo, se advierte que si un profesor constantemente ocupa el rol de dirigir la clase, el otro docente corre el riesgo de parecer como una visita o un ayudante en el aula (Hughes y Murawski, 2001).

DE APOYO

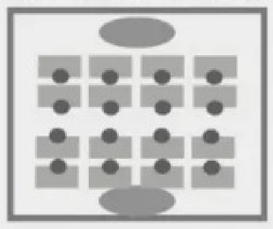


MIENTRAS UN DOCENTE	EL OTRO DOCENTE
Dirige un ejercicio matemático apoyado en la pizarra digital con un estudiante.	Monitorea y apoya individualmente a los demás estudiantes mientras realizan los ejercicios matemáticos en sus mesas, planteándoles preguntas abiertas como: Revisemos lo trabajado: ¿Qué hiciste? ¿Cómo lo hiciste? ¿Por qué lo hiciste así? ¿Dónde puedes encontrar la información que necesitas? ¿Cuáles son los pasos para calcular?.

C. Co-enseñanza en grupos simultáneos

Consiste en que los educadores dividen la clase en dos grupos, tomando cada uno la responsabilidad total de la enseñanza de un grupo. Si bien los docentes planifican en conjunto la lección trabajando los mismos contenidos, realizan las adaptaciones necesarias según las características de su grupo, buscando incrementar la participación de los estudiantes. De acuerdo a Villa et al., es una forma de co-enseñanza paralela.

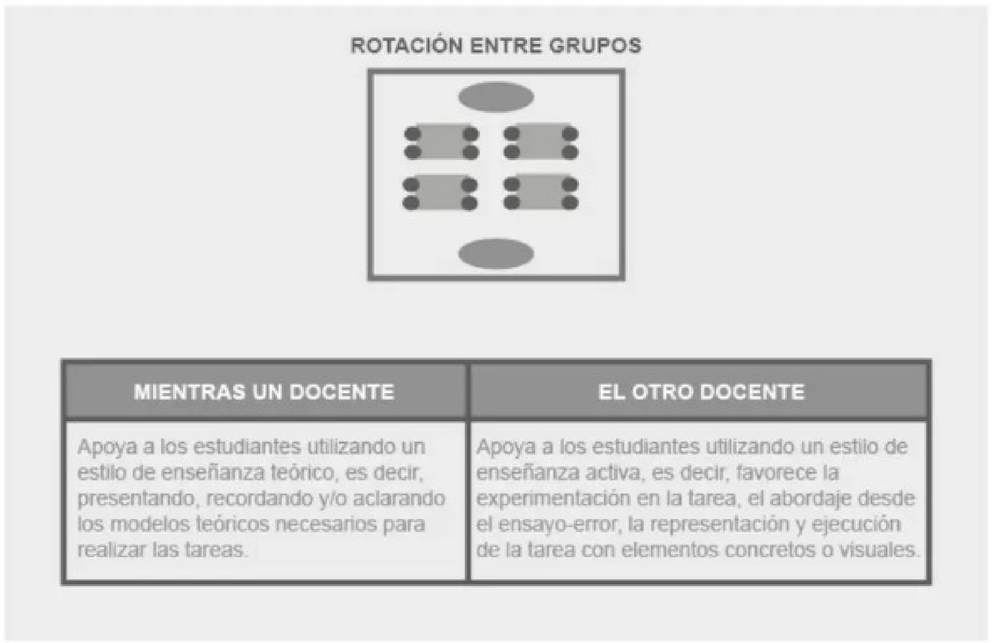
GRUPOS SIMULTÁNEOS



MIENTRAS UN DOCENTE	EL OTRO DOCENTE
Apoya a una mitad de la clase en la preparación de un debate, trabajando una postura respecto a una situación o problema.	Apoya a la otra mitad de la clase en la preparación de un debate, trabajando una postura respecto a una situación o problema.
Actúa como mediador entre los estudiantes para que todos puedan exponer sus puntos de vista, organiza los roles entre los estudiantes (secretario, expositores, investigadores) y les entrega herramientas para organizar las ideas, evaluar los argumentos y elaborar las líneas de argumentación.	

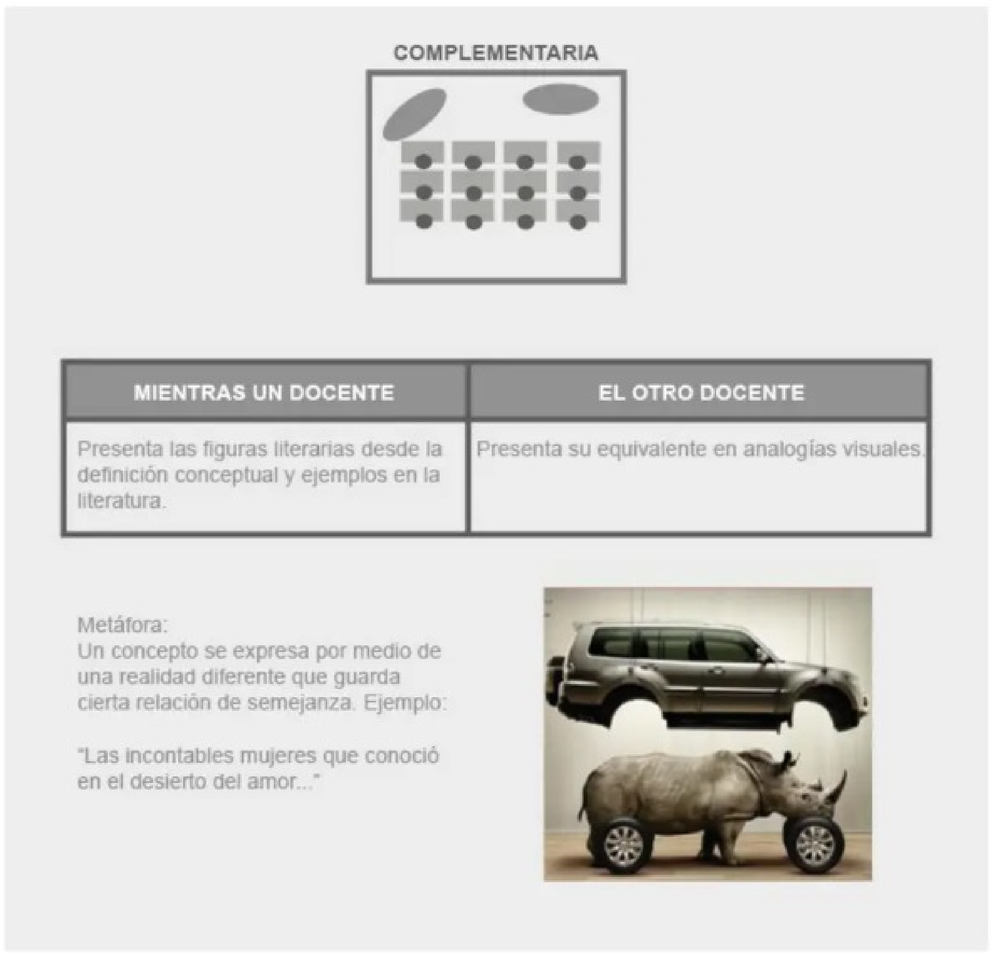
D. Co-enseñanza de rotación entre grupos

En este caso, los profesores trabajan con grupos diferentes de estudiantes en secciones diferentes de la clase. Los docentes se rotan entre los grupos y también puede existir un grupo que a veces trabaje sin un profesor. Se recomienda este enfoque para co-educadores principiantes. De acuerdo a Villa et al., es una forma de co-enseñanza paralela.



E. Co-enseñanza complementaria

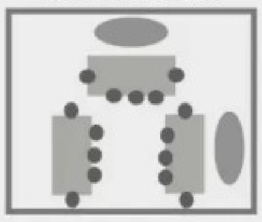
Consistente en que un profesor del equipo realiza acciones para mejorar o complementar la enseñanza provista por el otro profesor. Por ejemplo, parafraseo, modelamiento para tomar apuntes en una transparencia, enseñar previamente a un grupo de estudiantes las habilidades sociales requeridas para el aprendizaje cooperativo en grupos y monitorear a los estudiantes en la práctica de estos roles durante el desarrollo de la clase.



F. Co-enseñanza en estaciones

Consiste en que los profesores dividen el material y la clase en estaciones y grupos diferentes de estudiantes. En un determinado momento los estudiantes se rotan de estación, presentando los docentes la instrucción al grupo siguiente con las adaptaciones que el grupo necesite. Friend et al. (2010) plantean la división del curso en tres grupos, dos de los cuales recibe instrucción mientras el tercero trabaja en forma independiente. De acuerdo a Villa et al., es una forma de co-enseñanza paralela.

EN ESTACIONES



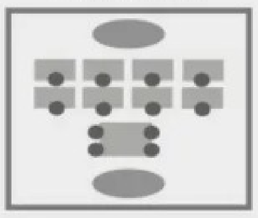
MIENTRAS UN DOCENTE	EL OTRO DOCENTE
Dirige una estación sobre la noción de valor posicional mediante tareas de conteo, equivalencia, comparación y cálculo apoyado en monedas y billetes que son múltiplos de 10.	Dirige una estación sobre la noción de valor posicional mediante tareas de conteo, equivalencia, comparacion y cálculo apoyado en bloques de base 10.

Otra estación funciona mediante una guía de trabajo independiente para los estudiantes.

G. Co-enseñanza alternativa

Se trata de que mientras un profesor trabaja con la clase completa, el otro docente se ocupa de un grupo pequeño desarrollando actividades remediales, de preparación, enriquecimiento y evaluación entre otras. De acuerdo a Villa et al., es una forma de co-enseñanza paralela.

ALTERNATIVA

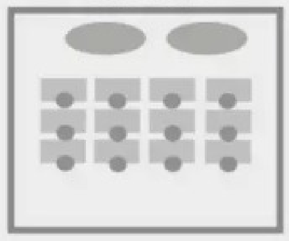


MIENTRAS UN DOCENTE	EL OTRO DOCENTE
Dirige una tarea de compresión lectora, mediante estrategias antes, durante y después de la lectura con la mayoría de los estudiantes de la clase.	Dirige una tarea de compresión lectora, mediante estrategias antes, durante y después de la lectura, con una lectura nivelada (simplificada) y equivalente, con los estudiantes que presentan un grave retraso lector.

H. Co-enseñanza en equipo

En este enfoque, todos los miembros del equipo comparten el liderazgo y la responsabilidad de la clase asumiendo labores como planificar, enseñar y evaluar. El equipo desarrolla formas de enseñar que permiten que los estudiantes se beneficien de las fortalezas y experticias de cada profesor. Lo fundamental es que los co-educadores desarrollan simultáneamente la clase, alternándose los roles de conducir y apoyar la clase. En Chile se ha encontrado que los docentes suelen repartirse la estructura de la clase, es decir, el inicio, desarrollo y cierre (Rodríguez, 2012). Sin embargo, es más enriquecedor que en cada momento de la clase los co-educadores pueden alternarse roles diversos, como dirigir, apoyar, observar, complementar y entregar enseñanza alternativa, entre otros.

EN EQUIPO



INICIO	CO-ENSEÑANZA COMPLEMENTARIA
DESARROLLO	ROTACIÓN DE GRUPOS
CIERRE	CO-ENSEÑANZA DE APOYO

5.5 FACTORES INFLUYENTES EN LA CO-ENSEÑANZA Y EL TRABAJO COLABORATIVO

Respecto a los elementos organizacionales que dificultan el trabajo colaborativo recogidos en la literatura, se indican factores organizacionales como la falta de tiempo y espacios para planificar e implementar los programas de los estudiantes; las dificultades de coordinación entre los docentes; la sobrecarga de trabajo de los profesores; la falta de apoyo por parte de la administración, especialmente los directores; y la poca comprensión que los directores tienen respecto a la colaboración entre docentes (Rodríguez, 2012; Araneda et al., 2008; Castro y Figueroa, 2006; Stuart et al., 2006; Waldron y Mcleskey, 2010) y la predominancia de una cultura de trabajo pedagógico aislado (Waldron y Mcleskey, 2010). En particular en Chile se ha observado que el trabajo colaborativo se ve dificultado por un problema de cohesión a nivel de la cultura y de la organización escolar, consistente en una separación y probablemente conflicto de ámbitos de competencia entre la educación regular y la educación especial (Rodríguez, 2012).

Entre los factores individuales que dificultan el trabajo colaborativo se hallan la existencia de actitudes y creencias individuales desfavorables a la colaboración, como desmotivación para el trabajo en conjunto (Castro y Figueroa, 2006); la resistencia a trabajar en forma colaborativa, especialmente en algunos docentes de aula regular para solicitar y recibir colaboración del profesor de educación especial (Araneda et al., 2008; Stuart et al., 2006); y el surgimiento de sentimientos de desconfianza y confrontación teórica y personal (Sánchez, 2000). En cuanto a la forma en que se relacionan los profesionales, particularmente en Chile se ha encontrado el desarrollo de una relación asimétrica entre ellos, en donde uno es considerado experto y superior al otro, por lo que se deben acatar las recomendaciones e indicaciones del especialista, entregándole la principal y casi exclusiva responsabilidad sobre el proceso educativo (Castro y Figueroa, 2006; CEAS, s.f.). Finalmente, se agrega la deficiente formación profesional para atender las necesidades educativas especiales, dentro de las cuales se indica la falta de estrategias generales para resolver problemas en forma colaborativa (Sánchez, 2000; Gavilán, 2004).

Respecto a los facilitadores del trabajo colaborativo, la literatura evidencia varios elementos. Entre los aspectos organizativos encontramos una adecuada utilización y organización del tiempo para la planificación de la co-enseñanza, la coordinación del trabajo en torno a metas comunes y la programación del horario de los estudiantes (Murawski y Dieker, 2004; Villa et al., 2008). También se recalca el apoyo entregado por la administración al desarrollo de una cultura colaborativa, dirigiendo y proveyendo coherencia en la toma de decisiones (Waldron y Mcleskey, 2010), entregando información sobre el trabajo colaborativo y motivando a los profesores a practicarlo (Murawski y Dieker, 2004). Otro elemento es el desarrollo de un estilo de liderazgo distributivo de funciones y roles al interior de los establecimientos escolares, especialmente entre todos los miembros del equipo de co-enseñanza (Villa et al., 2008), apoyando y sustentando una cultura colaborativa en donde las decisiones surgen a partir

de un diálogo colaborativo, potenciando al personal de la escuela para que comparta responsabilidades en la toma de decisiones (Waldron y Mcleskey, 2010).

También se señala la influencia de elementos personales e interpersonales en el trabajo colaborativo, como el desarrollo de actitudes y creencias individuales favorables a la colaboración. Se indica que los colaboradores deben tener un rol activo, comprometido y motivado (Graden y Bauer, 1999) y compartir un sistema de creencias que sustente la idea de que cada uno de los miembros del equipo tiene una única y necesaria experticia (Villa et al., 2008). También se indica la construcción gradual de una relación profesional de colaboración, iniciada con un adecuado *rapport* y caracterizada por una relación positiva, de diálogo abierto, de confianza, confidencialidad, compañerismo y horizontalidad entre los co-educadores. Se destaca el carácter voluntario de la colaboración (Graden y Bauer, 1999; Murawski y Dieker, 2004). Además, se indica la importancia del desarrollo de habilidades interpersonales como el manejo de conflictos y la resolución creativa de problemas (Villa et al., 2008). También se recomienda dedicar tiempo para que los co-educadores puedan conocerse mutuamente (Murawski y Dieker, 2004). En Chile se ha detectado la importancia de la existencia de vínculos interpersonales entre los docentes, especialmente de amistad, en el desarrollo de un mejor trabajo colaborativo (Rodríguez, 2012).

El éxito de la implementación del trabajo de co-enseñanza no está garantizado por la dictación de una ley o por una imposición institucional; es necesario que los equipos sean parte de una construcción reflexiva y que a partir de esta experiencia surjan herramientas y protocolos de acción con un sentido de arraigo en las convicciones pedagógicas de los equipos de aula.

Preguntas para reflexionar

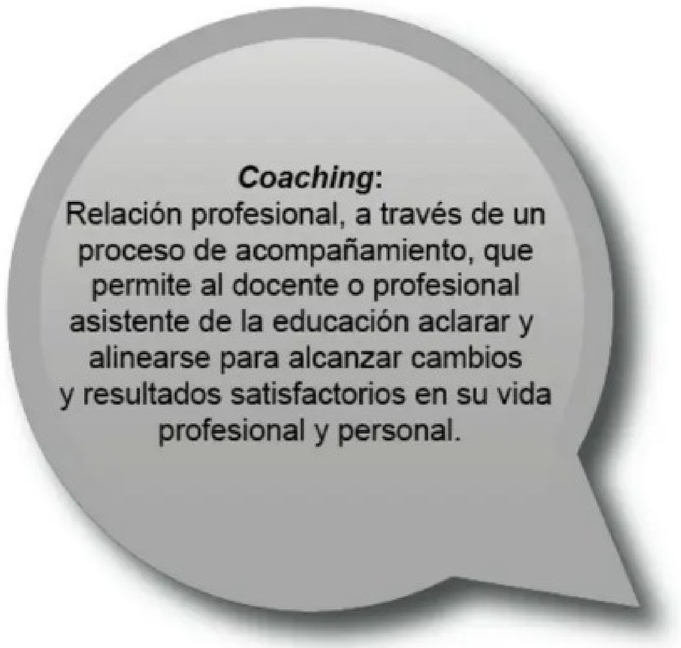
Respecto a la co-enseñanza:

- ¿Qué semejanzas y diferencias se observan con una clase tradicional con un solo docente?
- ¿Qué semejanzas y diferencias se observan con la forma común de trabajar con la educadora diferencial?

CAPÍTULO 6

COACHING DOCENTE Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: ALTERNATIVAS PARA UNA GESTIÓN ESCOLAR INCLUSIVA

Tener escuelas inclusivas no solo implica el trabajo pedagógico que se pueda realizar dentro de la sala de clases; este complejo desafío también requiere de directivos comprometidos que desde su gestión generen los tiempos y espacios necesarios para que la implementación de prácticas inclusivas se realice de manera efectiva.



En este capítulo proponemos, entre muchas otras, dos posibilidades desde donde realizar una gestión escolar orientada hacia la inclusión: el *coaching* docente y comunidades de aprendizaje.

6.1. *COACHING* DOCENTE PARA UNA GESTIÓN ESCOLAR INCLUSIVA

El *coaching* desde hace un tiempo como disciplina ha sido aceptada por el impacto que puede generar en las personas. Su actuación, la movilidad de sus competencias de escucha y enfoque en la acción reflexiva la hacen merecedora de la atención para la gestión educativa escolar y en especial para la promoción de políticas inclusivas en la atención a la diversidad.

Desde una perspectiva general del *coaching*, una persona que quiere aprender a andar en bicicleta puede recurrir a un terapeuta, a un consultor, a un mentor o a un *coach*. El terapeuta le pide a la persona que le explique su miedo a andar en bicicleta; el consultor le explica cómo se hace para andar en bicicleta; el mentor se sube a la bicicleta y le muestra cómo se anda en bicicleta; y el *coach* alienta a la persona a subirse a la bicicleta y corre al lado hasta que la persona haya aprendido a andar (Berg, 2007).

La palabra *coach* es una palabra de moda que se utiliza en muchas situaciones durante los últimos años. Algunos la relacionan con una persona que da consejos de cómo sentirse mejor, pero *coaching* se trata de lo contrario. Como *coach* no se da ningún concejo. La idea base dentro del *coaching* es que el cliente (en este caso, profesionales de la educación) tiene todas las respuestas y recursos dentro de él. El trabajo como *coach* (directivo de centro educativo) es ayudar al profesional a ser consciente de este conocimiento y dar herramientas que permitan utilizar todos sus recursos y de esa forma alcanzar sus metas y deseo. El *coaching* tiene como objetivo liberar el potencial interno de cada ser humano (Gjerde, 2004). Desde este punto de vista, los equipos transdiciplinarios que trabajan colaborativamente y que participan como *coaches* tienen en sí mismos las respuestas para mejorar sus prácticas profesionales. En este proceso, el *coach* es quien intenciona y abre espacios de diálogos constructivos dentro de la organización educativa.

Gjerde divide el objetivo principal del *coaching* en cinco aspectos:

1. Disponible a las oportunidades. Orientarse en las posibilidades, soluciones, esperanza, optimismo y opciones.
2. Fomentar las respuestas propias, la motivación y obligación. Hacerse consciente sobre sus propios conocimientos, búsqueda de sentido, utilizar sus emociones, motivación, cambio, obligación y responsabilidad.
3. Eliminación de obstáculos. Selección de pensamientos, hacer lo inconsciente consciente.
4. Dar apoyo, focalización y energía. Apoyo social, auto-diálogo, focalización.
5. Generar resultados. Acción, prestación, sentido, desarrollo, aprendizaje, innnovación.

Gjerde señala que uno de las principales razones por los que se solicita *coaching* es la necesidad de cambio. El *coaching* se puede definir como un híbrido entre desarrollo

personal, psicología organizacional, psicología y pedagogía.

En nuestro caso partimos desde la problemática y necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas inclusivas y transitar hacia un cambio en las emociones, pensamientos y acciones relativas al trabajo transdiciplinario en contextos educativos.

El *coaching* puede ayudar a la persona en el aumento de la conciencia de sí mismo (por ejemplo, a través de una revisión de sus valores) y ayudarlo a encontrar meta para una vida congruente según los valores del mismo.

El *coaching* mejora la confianza en sí mismo, amor propio, *autogestión*, confrontamiento, empoderamiento, control del estrés, control del dolor, liderazgo y (de importancia no menor) la inteligencia emocional.

Whitmore (2003) se refiere al *coaching* como las posibilidades futuras, no sobre los errores del pasado. El *coachee* busca conocimiento de sí mismo, no del *coach*. De lo contrario, encuentra el *coachee* conocimiento y mejora sus resultados con el apoyo y estímulo del *coach*.

El proceso de *coaching* se compone de cuatro pasos. El primero es el análisis que nos permite hacernos conscientes. El segundo paso es planificar para la toma de responsabilidad. El tercero aplicar el plan con la aplicación de diferentes estilos y técnicas y el último paso la evaluación del éxito y las metas (Parsloe y Wray, 2002, p. 63).

John Whitmore presentó el modelo GROW en 1992, el cual ha sido desarrollado por Myles Downey. GROW es una sigla que corresponde a cuatro conceptos: *Goal*, *Reality*, *Options* y *Wrap*.

1. *GOAL*: el *coach* y el *coachee* llegan a un acuerdo en cuanto a las metas a largo y corto plazo, pero también las metas para las sesiones que se están realizando. El *coachee* y el *coach* evalúan sus debilidades y fortalezas para tener claridad sobre la posibilidad de trabajar juntos.
2. *REALITY*: este punto muestra la importancia para el *coachee* de ser realista en sus metas para disminuir los riesgos de fracasar. Las preguntas del *coach* pueden ser qué funcionaba y qué no funcionaba.
3. *OPTIONS*: en este punto deberá el *coach* ayudar al *coachee* a escribir un plan de acción y un plan con los caminos a seguir para alcanzar sus metas. Ahí trabajarán conjuntamente el *coach* con el *coachee* en la priorización de los puntos y ver la posibilidad de su realización, preguntas posibles y qué alternativas de la lista podrán ayudarte a alcanzar sus metas.
4. *WRAP-UP*: el modelo se focaliza en el futuro y al final el *coach* debe preguntar qué planeas hacer ahora, qué obstáculos puedes vislumbrar.

Un plan estructurado se redacta con los tiempos a realizar la tarea. El objetivo principal con el método es lograr que el *coachee* crezca y el *coach* debe promover el desarrollo personal. Al igual que otros métodos dentro del *coaching*, trabaja el *coach* por un dialogo abierto con pregunta que conduzcan a la reflexión y nuevas ideas. El

coaching se enfoca en la iniciación de un proceso de aprendizaje que apunta a ser mejor en la solución de las diferentes tareas que se nos presentan en la vida personal y laboral.

Luego de haber revisado una visión general del *coaching*, nos centraremos en un enfoque o escuela denominado *coaching* ontológico.

6.1.1. Coaching *ontológico*

Para el *coaching* ontológico lo fundamental es la pregunta sobre el significado del ser humano, el sentido de lo humano. Los seres humanos somos esencialmente seres conversacionales. Es en la conversación en donde los seres humanos logramos comprender mejor cómo somos, nuestras alegrías, nuestros problemas y cómo los enfrentamos. Es el lenguaje el que define una particular forma de vida. Es el filósofo del lenguaje J.L. Austin quien le da al lenguaje su carácter activo y generativo. Es a través del lenguaje que transformamos el mundo y creamos nuevas realidades (Echeverría, 2009).

6.1.2.1. Competencias genéricas

«Nuestras competencias e incompetencias conversacionales nos constituyen en el tipo de ser humano que somos y ello condiciona el tipo de vida que nos cabe esperar» (Echeverría, 2009). Muchos de los problemas y barreras con los que enfrentamos nuestra vida diariamente tienen su raíz y origen en nuestras competencias genéricas. La labor del *coach* consiste en investigar, examinar e intervenir en estas competencias genéricas.

6.1.2.2. Principio del carácter no lineal del comportamiento humano

En el *coaching* ontológico, el *coach* se constituye en un facilitador del aprendizaje, teniendo como base que la competencia del aprendizaje es la que nos permite ampliar e incrementar nuestro ámbito de acción. Este principio sostiene que no es posible para los seres humanos incrementar indefinidamente su capacidad de acción. No basta con la predisposición biológica, las competencias técnicas adquiridas, ni las herramientas y tecnología, ni con las motivaciones emocionales: es necesario también examinar e intervenir el tipo de observador que somos y los sistemas a los que pertenecemos. Lo que observamos lo hacemos con el ojo particular del observador que somos. Desde el *coaching* ontológico, lo que observamos lo hacemos con el ojo particular del observador que somos; por eso es importante desde esta perspectivas reconocer qué tipo de observador estamos siendo. Así «Uno de los principales obstáculos que, por lo tanto, fija límites en nuestra capacidad de desempeño es el tipo de observador que somos: los factores lingüísticos, emocionales y corporales desde los cuales observamos el mundo. Mientras no modifiquemos el tipo de observador que hoy somos, seguirá habiendo cosas que me serán imposibles de realizar» (F. Echeverría).

Ahora, nuestra capacidad de acción no solo está limitada por el tipo de observador que soy, sino también por el sistema en que participamos y por las posiciones que ocupamos en él. Todos sabemos que al cambiar de sistema surgen comportamientos nuevos que eran inimaginables en el sistema anterior.

Si deseamos modificar ciertos comportamientos, no basta con examinar el tipo de observador que somos; debemos también realizar cambios en los sistemas en los que participamos.

«La mirada ontológica, por tanto, no solo introduce un observador del observador,

sino que introduce también a un observador sistémico que reconoce que los individuos se constituyen en el conjunto de relaciones en las que participan y en su particular configuración y estructura» (Echeverría, 2009). Al realizar transformaciones en estos ámbitos, los seres humanos tienen posibilidades que antes les estaban cerradas.

6.1.2.3. Aprendizaje transformacional

Una vez que el observado ha actuado y genera resultados, este evalúa dichos resultados; si lo dejan satisfecho, seguirá actuando de la misma forma. Si estos resultados no son de su entero gusto, buscará explicaciones, que en muchos casos terminan siendo justificaciones.

Otro camino es no intervenir en el nivel de la acción, sino que ir al nivel del observador. Este camino consiste en entender que para modificar la acción debemos intervenir en el tipo de observador que somos.

En el centro del observador que somos hay un núcleo constituido por distinciones, juicios, emociones, posturas, etc. «En este núcleo duro reside lo que llamamos el alma humana, esa forma particular de ser que nos caracteriza a cada individuo y que llevamos con nosotros de una situación a otra. Allí reside lo que también llamamos nuestra particular estructura de coherencia» (Echeverría, 2009). Este último tipo de intervención es el que llamamos aprendizaje transformacional y este es el objetivo último del *coaching* ontológico.

El *coaching* ontológico opera desde el respeto hacia los demás, el respeto a la diferencia, entendiendo al otro como diferente, legítimo y autónomo. El *coach* ontológico no está para juzgar o condenar. El *coach* ontológico está para procurar hacer sentido del otro, para comprenderlo.

6.1.2. Coaching *para docentes*

La aplicación del *coaching* en el ámbito educativo logra la recuperación de la pedagogía clásica que nos señalaba que la mejor forma de educar era buscar el potencial de los alumnos, así como de los maestros.

La función de los educadores es presentar las preguntas al alumnado y permitir que estos encuentren las respuestas. De la misma manera, los directivos pueden por medio de preguntas generadoras y emergentes permitir que los propios equipos reflexionen y encuentren los caminos de solución para las dificultades y problemas que surgen en la escuela.

El *coaching* permitirá el desarrollo de todas aquellas habilidades innatas que aún no han podido ser desarrolladas. No debemos olvidar que el *coaching* también permite el mejor funcionamiento organizacional de los centros educativos, promoviendo el desarrollo de un clima laboral positivo, clima laboral que también en última instancia contribuirá al mejoramiento del rendimiento de los alumnos y los equipos de aula.

H. Roselló nos propone los siguientes temas a seguir desde la metodología del *coaching* en el aula:

- La acción tutorial (entendida como *coaching* de acompañamiento) para conseguir el desarrollo personal y social del alumnado.
- Mejorar las relaciones interpersonales y la comunicación interna en los centros.
- Facilitar la coordinación de los centros educativos con los servicios sociales y sanitarios de la comunidad.
- Definir la cultura, misión, visión y valores del centro educativo.
- El liderazgo y la gestión emocional para los equipos docentes.

A continuación, algunos ejemplos de estrategias de *coaching* docente:

1. ¿Sabes cómo quieres vivir tu vida profesional?
2. ¿Sabes cómo quieres estar y ser en la escuela?
3. ¿Sabes lo que quieres potenciar o mejorar en tu desempeño profesional?
4. ¿Sabes lo que te interesa corregir?
5. ¿Dónde, cuándo y con quién quiero alcanzar lo que pretendo en mi vida profesional?
6. ¿Qué acciones específicas debo realizar para lograr lo que deseo y llevarlo a cabo en esos lugares, en ese tiempo y con esas personas?
7. ¿Cómo debo pensar para ello? ¿Cómo tengo que usar mis capacidades para que mis acciones lleguen a feliz término en esos lugares, en el momento indicado y con las personas correctas?
8. ¿Qué creencias tengo que me impiden lograr lo que pretendo?
9. ¿Qué creencias tengo que me apoyan en lograr lo que pretendo?
10. ¿Qué creencias necesito para lograr lo que pretendo?
11. ¿Por qué quiero lo que quiero?
12. ¿Para qué quiero lo que quiero?
13. ¿Qué recursos internos (ej. motivación, confianza, etc.) poseo para lograr lo que quiero?
14. ¿Qué recursos externos (ej. dinero, amigos, familia, etc.) poseo para lograr lo que quiero?
15. ¿Cómo afectará a mi entorno (lugar, personas) mi nuevo estado y acciones?
16. ¿Cómo es ahora, desde mi profundo análisis, mi comprensión de lo que quiero?

1. Matriz para generar cambio organizacional en etapas

ETAPAS DE CAMBIO	ACCIONES
Crear sensación de urgencia	
Formar una coalición directiva	
Formar una visión	
Comunicar la visión	
Potenciar a otros para colocar en práctica la visión	
Planificar la obtención de éxitos a corto plazo	
Consolidar mejorias	
Potenciar a otros para colocar en práctica la visón	
Institucionalizar lo nuevo	

2. Matriz para potenciar el trabajo docente en equipo

Equipo	Realidad de equipo (descripción)	Objetivo que nos une	Diversidad/ quiebres/ problemas existentes (a lo menos 3)	¿Qué acciones debe realizar el equipo fortalecerse?

3. Caminatas de aula como estrategia de coaching *pedagógico*

Las caminatas de aula son una técnica que permite visualizar la práctica pedagógica dentro del aula y vincularla con el desempeño de los estudiantes, de forma complementaria a los tradicionales acompañamientos de aula. Consiste en realizar observaciones sistemáticas y periódicas de las clases, por uno o más observadores, idealmente varias personas, durante periodos cortos de observación (7 a 20 minutos, aproximadamente). Estas observaciones, a diferencia de los acompañamientos tradicionales al aula, centran la observación en focos específicos según las necesidades de la organización y tienen como punto nuclear de la observación lo que realizan los estudiantes. Por ejemplo, un foco puede ser: ¿Qué evidencias o ejemplos observamos de

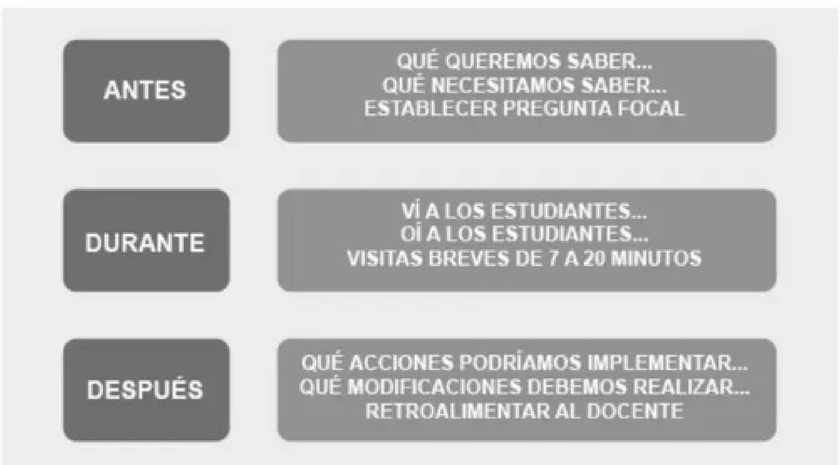
que los estudiantes están aprendiendo a aplicar estrategias de comprensión lectora? O bien: ¿Qué evidencias o ejemplos observamos de que los estudiantes están aprendiendo a trabajar en forma colaborativa?

En relación al foco observado, centrado en aquello que los estudiantes realizan, se vinculan las acciones realizadas por el docente y el contenido trabajado durante la clase.

Es aconsejable que las notas de las observaciones sean meramente descriptivas, respondiendo a preguntas como: qué hacen, quién, cuándo, con quién, etc., sin hacer juicios de valor.

Una vez que se han realizado varias observaciones, el equipo observador debe reunirse para analizar los datos y establecer conclusiones a partir del foco determinado y el problema pedagógico que lo originó, junto con retroalimentar al docente.

Proceso de caminatas de aula



6.2. Comunidades de aprendizaje para una gestión inclusiva

Al igual que el *coaching* docente, las comunidades de aprendizaje son una alternativa para gestionar una educación inclusiva. Concebir la escuela como un espacio de intercambio y aprendizaje profesional abre la posibilidad para que los profesores y profesionales asistentes de la educación, que en muchas ocasiones conforman equipos de aula, puedan por medio de procesos dialógicos de trabajo colaborativo compartir una experiencia de construcción conjunta en la toma de decisiones pedagógicas.

Las comunidades de aprendizaje se constituyen en una propuesta educativa pertinente para generar una gestión educativa participativa y orientada hacia la inclusión en donde prime dialógica y democrática, permitiendo que los profesionales de la educación tengan más autonomía y un papel más protagónico en sus lugares de trabajo.

Las comunidades de aprendizaje son espacios educativos en donde la comunidad trabaja por transformar la escuela para convertirla en una institución gestionada por todos los agentes implicados.

Según Valls (2000), una comunidad de aprendizaje promueve la transformación social y cultural de la escuela y su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas que participan en la comunidad educativa, incluida el aula.

En este contexto, la escuela no es solo un espacio de aprendizaje para los estudiantes, sino también para los profesionales y otros adultos que son parte de la comunidad educativa, tal como lo revisamos al abordar en los capítulos anteriores los conceptos de trabajo colaborativo y aprendizaje colaborativo desde perspectivas constructivistas.

Transformar la escuela desde las comunidades de aprendizaje quiere decir modificar la estructura interna, sus relaciones y su entorno al mismo tiempo y hacerlo de abajo hacia arriba, como una propuesta colectiva, nunca impuesta. Esto último cobra importancia al considerar los múltiples cambios normativos y disposiciones reglamentarias entregadas en relación a políticas de educación inclusiva. Existen muchas comunidades educativas que reciben y aceptan sin cuestionamientos las directrices recibidas y, más aún, requieren de más especificaciones que les permita direccionar sus prácticas. Por otro lado, también hay escuelas que reflexionan frente a lo impuesto y generan sus propios

caminos desde los marcos institucionales a través de procesos democráticos y participativos.

Para la conformación de comunidades de aprendizajes y su puesta en marcha (Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls, 2012) se proponen las siguientes fases:

SENSIBILIZACIÓN
Aproximadamente un mes - Sesiones iniciales de trabajo con diferentes agentes de la comunidad escolar. - Estudio de la documentación entregada con posterioridad a las jornadas informativas. - Comunicado sobre las conclusiones a las que ha llegado la comunidad.
TOMA DE DECISIÓN
Un mes - Decidir el inicio del proyecto con el compromiso de toda la comunidad educativa.
SUEÑO
Entre uno y tres meses - Reunirse en grupos para idear el centro educativo que se desea. - Llegar a un acuerdo sobre el modelo de centro que se pretende alcanzar. - Contextualizar los principios de la comunidad de apredizaje.
SELECCIÓN DE PRIORIDADES
De uno y tres meses - Búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto. - Análisis de los datos obtenidos. - Selección de prioridades.
PLANIFICACIÓN
Entre uno y tres meses - Diseñar grupos de acción heterogéneos. - Crear comisiones de trabajo para llevar a cabo el plan de acción dea cada prioridad

CAPÍTULO 7

DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE Y CO-ENSEÑANZA: EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A continuación presentamos una experiencia de implementación de estrategias inclusivas, específicamente DUA y co-enseñanza. Se utilizó como base la investigación-acción, incorporando elementos del *coaching* docente y comunidades de aprendizaje. Este es un camino posible de transitar por todos los centros educativos que tengan por desafío generar transformaciones sociales en su escuela. La propuesta está lejos de ser una receta; es un diseño flexible y puede ser modificada según las emergencias en su aplicación y de acuerdo a las reflexiones comprensivas realizadas por la propia comunidad.

Toda transformación tiene que haber pasado previamente por etapas de comprensión de la realidad social a la cual se quiere transformar; de lo contrario, seguiremos haciendo intervenciones alejadas de las necesidades y sentidos entregados por sus actores. En el primer capítulo, que revisa el estado del arte en educación inclusiva, quedó de manifiesto la sobreabundancia de estudios descriptivos positivistas y los escasos trabajos comprensivos que nos permitan sentar las bases para la transformación en las escuelas.

7.1. Fases de la experiencia

De acuerdo a lo planteado, la experiencia se realizó siguiendo las siguientes fases, fundamentadas en la propuesta de planificación para el aprendizaje de todos los estudiantes (Meo, 2008):

Fase 1: Evaluación de planificaciones y prácticas pedagógicas convencionales (realizadas por comunidades de aprendizaje)

Se evaluaron las planificaciones del grupo curso por medio de las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2011), determinando las barreras existentes para la inclusión de todos los estudiantes. Se realizaron notas de campo a partir de filmaciones y observaciones directas a clases.

Fase 2: Planificación del Diseño Universal para el Aprendizaje

A partir de la planificación inicial se rediseñó la planificación bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (se utilizaron elementos del *coaching* docente por medio de preguntas generadoras dentro de la comunidad de aprendizaje).

Fase 3: Ejecución del Diseño Universal para el Aprendizaje

Se aplicó el diseño en el contexto de una unidad temática de una duración aproximada de un mes, con planificaciones clase a clase.

Fase 4: Evaluación del Diseño Universal de Aprendizaje

Se analizaron las planificaciones y las clases realizadas según el Diseño Universal para el Aprendizaje. Se realizaron notas de campo a partir de filmaciones y observaciones directas a clases.

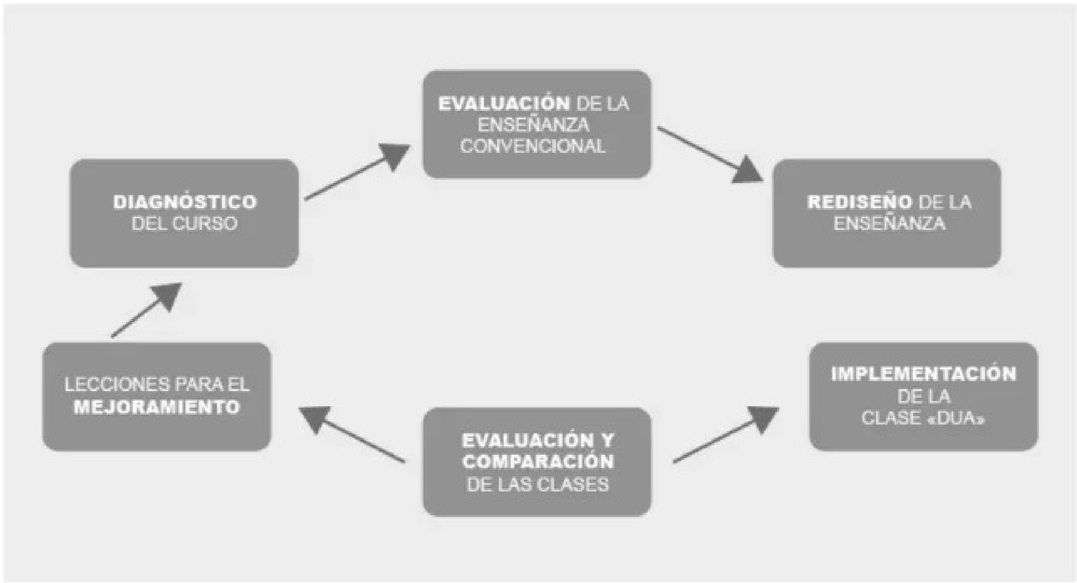
Fase 5: Comparación de las experiencias pedagógicas

Se analizaron los resultados, comparándolos con la experiencia tradicional.

Fase 6: Retroalimentación

Se realizó la devolución de resultados a los equipos de aula y se definió un plan de trabajo para incorporar los hallazgos a las prácticas pedagógicas futuras.

Modelo de aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje


EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA CONVENCIONAL
DIAGNÓSTICO DEL CURSO
REDISEÑO DE LA ENSEÑANZA
LECCIONES PARA EL MEJORAMIENTO
IMPLEMENTACIÓN DE LA CLASE «DUA»
EVALUACIÓN Y COMPARACIÓN DE LAS CLASES

7.2. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Se realizó análisis de documentos, en particular las planificaciones de unidades didácticas de los cursos, las cuales fueron analizadas por medio de pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje para su posterior rediseño.

Además se utilizaron notas de campo para sistematizar las observaciones a partir de las categorías de análisis deductivas según los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Este instrumento permitió registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados, sistematizando las experiencias para luego analizar los resultados. En nuestra investigación, las observaciones corresponden a clases según una planificación tradicional y clases realizadas según los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

7.3. TÉCNICA DE ANÁLISIS

En la experiencia se utilizó como herramienta de análisis matrices para ordenar la información, a partir de las cuales se determinaron categorías para obtener unidades y clasificar elementos según sus similitudes.

El paso que materializa la clasificación de los datos se denomina reducción de datos, que consiste en un procedimiento que se realiza a lo largo del proceso de investigación con los datos registrados en el diario de campo. El objetivo de este procedimiento es tener una idea general de los datos recogidos y distinguir las categorías genéricas o unidades temáticas con el fin de poder expresarlos y describirlos.

7.4. RESULTADOS

A continuación se presenta el análisis de los datos por cada principio del Diseño Universal para el Aprendizaje, identificando las principales barreras halladas en las clases tradicionales junto con los apoyos incorporados en las intervenciones para favorecer el aprendizaje y la participación de todos.

7.4.1. Principio de proporcionar múltiples formas de representación

En las clases tradicionales, las principales barreras encontradas corresponden al predominio de un único medio de percepción y representación, en este caso el visual, a través de material impreso y láminas; la no existencia de opciones que permitieran la modificación y/o personalización de la presentación de la información; la ausencia de apoyos para la comprensión del vocabulario nuevo; y el escaso uso de técnicas que facilitaran resaltar e identificar las ideas principales.

En cambio, las clases basadas en el DUA aprovecharon los canales auditivos y kinestésicos a través de videos, láminas, audio-textos, canciones, baile y adivinanzas, los cuales además se enriquecieron con otro tipo de estímulos, como esquemas corporales de tamaño real, diapositivas, carteles y material concreto. De manera similar, las instrucciones verbales fueron acompañadas con instrucciones escritas y modelamiento por parte del docente. También en algunos casos se facilitó la personalización de la información a través de textos graduados.

Igualmente, se realizó clarificación de las palabras desconocidas; se facilitó la activación de conocimientos previos mediante dinámicas de inicio, lluvias de ideas y preguntas dirigidas; se ilustraron las ideas principales a través de diversos medios, como mapas conceptuales, cuadros comparativos, resúmenes y palabras destacadas; se favoreció el procesamiento de la información mediante el uso de cronogramas de las actividades de la clase; y se apoyó la memoria y transferencia de información mediante técnicas como mapas conceptuales incompletos.

7.4.2. Principio de proporcionar múltiples formas de acción y expresión

En las clases tradicionales, las principales barreras encontradas corresponden al predominio de medios de respuesta verbal y escrito, la tendencia a utilizar una forma única de realizar o resolver las tareas escolares, la ausencia de estrategias de respuesta alternativa para alumnos más avanzados, la poca utilización de recursos tecnológicos, el uso de formas débiles y poco claras de graduación de apoyos, así como la ausencia de técnicas para que los estudiantes determinen sus propias metas y sean capaces de monitorear su avance.

A diferencia de lo anterior, las clases basadas en el DUA presentaron una mayor variedad de métodos de respuesta e interacción con los materiales que las clases tradicionales, como por ejemplo el uso de carteles, pictogramas, el dibujo, la exposición oral, la discusión grupal e incluso el baile. Además, las clases basadas en el DUA incorporan el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a través del uso de *softwares* educativos, presentación de diapositivas y libros digitales.

Además, las clases basadas en el DUA consideraron la entrega gradual de apoyos a los estudiantes mediante una secuenciación de tareas que considerara diferentes niveles de apoyo e independencia en los estudiantes, graduado en los momentos de inicio, desarrollo y cierre de las clases. Por otro lado, se facilitó la gestión de la información mediante el uso de técnicas de apuntes, como el afiche recordatorio para anotar las dudas que surgían en el desarrollo de una actividad y que al final de la clase eran compartidas con los demás estudiantes y el docente.

También se consideró apoyar el establecimiento de metas por parte de los estudiantes, solicitándoles que escribieran las metas de la clase en la pizarra, se incorporaron avisos de mostrar y explicar durante el desarrollo de las actividades de planificación en los estudiantes y se utilizó el monitoreo entre pares.

7.4.3. Principio de proporcionar múltiples formas de motivación

En las clases tradicionales no se observaron espacios de elección individual por parte de los estudiantes, ya que existe una alternativa única de actividad propuesta por el docente. Respecto a motivar a los estudiantes resaltando la relevancia de las metas y objetivos, la mayoría de las clases contemplan solo dar a conocer el objetivo. También en las clases tradicionales escasearon las opciones para mantener el esfuerzo y favorecer la persistencia en las tareas, como el fomento de la interacción entre los estudiantes. Por otro lado, no se observó la incorporación de actividades destinadas a la promoción del control de emociones en los alumnos, la autorregulación en las tareas y la autoestima. Generalmente tampoco se consideraban actividades para la autoevaluación o reflexión sobre lo aprendido.

En cambio, las clases basadas en el DUA permitieron a los estudiantes elegir los materiales de trabajo y, en las clases que se trabajó en estaciones, los estudiantes pudieron elegir incluso el orden de las estaciones y por tanto de actividades en que trabajarían. Incluso en algunas clases se les permitió optar entre el trabajo individual o el grupal.

Igualmente, se consideró minimizar las distracciones y amenazas para los estudiantes, evitando los momentos de inactividad mediante la disponibilidad de varias tareas, la determinación cuidadosa de los tiempos de cada tarea, el retiro de los materiales ajenos a cada actividad y el recuerdo de las normas de convivencia.

También en las clases basadas en el DUA se favoreció que los estudiantes comprendieran la relevancia y valor de los aprendizajes al realizar tareas vinculadas con el uso cotidiano de los elementos trabajados, al solicitarles determinar y verbalizar su meta personal para cada clase y recordarles permanentemente el objetivo general de la clase y la meta personal. Además, utilizaron técnicas como la agenda de clases para facilitar la persistencia en las tareas.

Asimismo, en las clases basadas en el DUA se observó el fomento del trabajo colaborativo entre los estudiantes mediante la realización de actividades grupales donde los estudiantes debieron apoyarse mutuamente, propiciando un ambiente de respeto y escucha mutua.

Además, se favoreció la motivación en los estudiantes promoviendo creencias y expectativas positivas sobre su desempeño, a través de refuerzos positivos verbales constantes en cada tarea, comunicándoles permanentemente que eran capaces de alcanzar las metas planteadas. Del mismo modo, se favoreció la auto-evaluación y reflexión de los estudiantes sobre su desempeño en clase mediante la evaluación individual y grupal sobre el comportamiento de los estudiantes durante las clases, su nivel de agrado de los contenidos abordados y cuáles fueron los aprendizajes que lograron.

7.5. Conclusiones de la experiencia

Este estudio ha permitido tener un acercamiento empírico a la forma en que se puede implementar una unidad didáctica bajo el modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje, evidenciando tanto aspectos descriptivos como algunas problemáticas surgidas en la ejecución de un plan acción docente enfocado hacia la atención a la diversidad en el aula. Además, se entregan las bases para plantear orientaciones concretas al ejercicio docente, así como nuevas líneas de investigación en este tema.

Respondiendo a la pregunta de investigación, tanto el diseño como la implementación de la unidad didáctica permitieron realizar experiencias de aprendizaje más inclusivas, rescatando la posibilidad de hacer explícitas las barreras existentes en el currículo y realizar un rediseño ajustado a las necesidades particulares de los estudiantes que forman parte de cada curso, mediante un proceso de diagnóstico, evaluación, rediseño, implementación, evaluación comparativa y retroalimentación.

La co-enseñanza permitió generar instancias de aprendizaje entre los integrantes de los equipos de aula, lo cual se vio expresada en las planificaciones como en las prácticas docentes, en donde la colaboración entre profesionales produjo una planificación articulada, con más matices y clases más interactivas y ricas en posibilidades. A la vez, el uso de la enseñanza en estaciones en varias clases facilitó la diversificación de las tareas, la elección individual de los estudiantes y, por ende, su motivación. Adicionalmente, el fomento de aprendizaje colaborativo entre los estudiantes facilitó la participación de estos en las tareas. De acuerdo a lo planteado, se cumple el supuesto que indica los aportes del Diseño Universal para el Aprendizaje como un marco curricular y didáctico que permite enriquecer la forma tradicional de enseñanza de nuestro sistema escolar.

En cuanto al logro de los objetivos de la investigación, fue posible generar un cambio en las prácticas profesionales en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales y en general con las diferencias individuales presentes en las aulas de clases en las unidades intervenidas. Por medio de la investigación se pudo establecer una secuencia lógica de trabajo, lo que permite tener un modelo de trabajo instalado que permitirá responder tanto a los requerimientos normativos vigentes como a las nuevas políticas de atención a la diversidad. De acuerdo al tipo de investigación-acción utilizada, los mismos integrantes de los equipos docentes fueron quienes detectaron la necesidad de implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje, y por medio de un trabajo colaborativo diseñaron y ejecutaron un plan de mejoramiento que apuntó a generar el cambio esperado, instalando nuevas formas de planificar y evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Cabe señalar que debe agregarse a este modelo de trabajo el diagnóstico de las características y necesidades generales y particulares del curso.

Este trabajo abre la posibilidad de transitar luego a etapas de consolidación y reevaluación del Diseño Universal para el Aprendizaje, de tal manera de poder realizar ajustes y rediseños, siendo parte de un proceso continuo de mejoramiento.

Por otra parte, se pudo evidenciar las limitaciones y dificultades que conlleva la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje, destacando el escaso tiempo que poseen los equipos de aula para planificar y para que dichos espacios coincidan entre sí; la excesiva cantidad de alumnos por sala en algunos establecimientos educacionales; la influencia de la disposición de los profesionales a trabajar colaborativamente; y el nivel de involucramiento y liderazgo pedagógico de los directivos en la aplicación de medidas de gestión para la inclusión y el desconocimiento de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje en los docentes.

Respecto a posibles líneas de investigación futuras, es importante replicar este diseño de estudio en una investigación a mayor plazo, complementando con un análisis cuantitativo de los niveles de aprendizaje antes y después de la intervención en el estudiante comparado con un grupo control. Además, es importante profundizar qué aspectos de la cultura y prácticas instruccionales de los docentes chilenos pueden facilitar y dificultar el desarrollo de una pedagogía más flexible y diversificada, así como el grado de conocimiento y comprensión que presentan de cada uno de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Por otro lado, también consideramos relevante la profundización en el desarrollo de técnicas didácticas en el contexto Diseño Universal para el Aprendizaje para abordar aspectos más específicos, como por ejemplo la estimulación y apoyo de las funciones ejecutivas, la reflexión y en general la autorregulación del aprendizaje. Finalmente, es importante revisar cómo incorporar estas estrategias para diversificar y flexibilizar el currículum en la formación inicial de los docentes.

Planificación de secuencia didáctica utilizando co-enseñanza

Unidad:..... Nivel educativo: ..... Fecha: .....

Ámbito:..... Núcleo:..... Mapa/Eje:.....

Co-educadores: .... Duración:.....

Organización del aula (seleccionar un/os esquema/s)

Habilidad lingüística		Evaluación
Antes de clase (levantamiento de conocimiento previo)		
Inicio		
Desarrollo		
Cierre		
Después de clases		

7.6. EJEMPLOS DE FORMATOS DE PLANIFICACIÓN, INCORPORANDO ELEMENTOS DE CO-ENSEÑANZA Y DUA

Modelo de planificación de una unidad didáctica utilizando la co-enseñanza

Unidad:..... **Curso:** ..... **Duración:** .....

Asignatura: .....

Co-educadores: ....

Clase	Objetivos de aprendizaje	Actividades de los estudiantes con (Nombre del co-educador)	Actividades de los estudiantes con (Nombre del co-educador)	Actividades de los estudiantes con (Nombre del co-educador)	Evaluación
1	Enfoque	Antes de clase: Inicio: Desarrollo: Cierre: Después de clases:	Antes de clase: Inicio: Desarrollo: Cierre: Después de clases:	Antes de clase: Inicio: Desarrollo: Cierre: Después de clases:	

7.7. Vinculación de las planificaciones con los principios DUA

Inicio:

Proveer o activar los conocimientos previos mediante diferentes medios sensoriales. Al menos dos (DUA 1).

Motivar al estudiante con actividades auténticas y vinculadas al contexto (DUA 3).

Objetivo de la clase: Explicar qué van a aprender, cómo lo van aprender y para qué lo van a aprender en un lenguaje comprensible a los estudiantes (DUA 3).

Desarrollo:

Elegir el enfoque de co-enseñanza: apoyo, complementaria, estaciones, grupos simultáneos, alternativa, equipo, etc. Distribución de los roles de docentes y agentes educativos (DUA 2).

Actividades variadas, con duración acorde a los periodos de atención de los estudiantes. Mínimo considerar tres canales sensoriales por experiencia (DUA 2).

Ilustrar las ideas y conceptos a través de múltiples medios (visual, auditivo, kinestésico, táctil) (DUA 2).

Utilizar el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes, asignando roles y responsabilidades tanto en las tareas como en las rutinas (DUA 3).

Cierre:

Reflexión: los estudiantes opinan sobre sus emociones y contenidos desarrollados en las clases o experiencias de aprendizaje (DUA 3).

Síntesis de la clase y conexión con la siguiente (DUA 3).

Materiales:

Presentar la información a través de múltiples medios sensoriales: visuales, auditivos, táctiles, kinestésicos, relatos, etc. (DUA 1).

Consideraciones metodológicas para el diseño de las actividades:

Presentar la información a través de múltiples medios sensoriales: visuales, auditivos, táctiles, kinestésicos, relatos, etc. (DUA 1).

Permitir la comunicación, expresión, composición y ejecución mediante diferentes medios: expresión oral, dibujo, pintura, composición con materiales diversos, expresión corporal, etc. Mínimo dos o tres medios por cada experiencia (DUA 2).

Permitir a los estudiantes grados de elección y autonomía en los materiales y las tareas que realizarán (DUA 3).

Utilizar la enseñanza a través de estaciones y el juego, pues potencia todos los principios del DUA.

Minimizar las amenazas y distracciones con un ambiente ordenado, seguro y

predecible (DUA 3).

Comunicar altas expectativas de logro en todos los niños y niñas (DUA 3).

Visualizar el error como parte del proceso de aprendizaje (DUA 3).

Entregar retroalimentación y refuerzos positivos orientados más hacia la motivación interna que externa (DUA 3).

7.8. EJEMPLO DE UNA CLASE APLICANDO LOS PRINCIPIOS DUA

Clase 1

Curso: Nivel de transición Duración: 2 horas
Ámbito: Comunicación Núcleo: Lenguaje verbal
Eje: Comunicación oral Unidad: Mi cuerpo

Aprendizaje esperado: expresarse en forma oral en conversaciones, narraciones, anécdotas, chistes, juegos colectivos y otros, incrementando su vocabulario y utilizando estructuras oracionales que enriquezcan sus competencias comunicativas.

Objetivo de la clase: expresarse en forma oral en conversaciones y narraciones, identificando las partes del cuerpo.

Inicio:

PRINCIPIO DUA	ACTIVIDAD
Ofrecer alternativas para la información auditiva. Proveer o activar los conocimientos previos.	A partir de un video sobre las partes finas y las partes gruesas del cuerpo y absurdis visuales sobre su uso, contestan preguntas como: · ¿Cómo se llama esta parte del cuerpo? · ¿Con qué parte del cuerpo se toma el lápiz? · ¿En qué lugar de nuestro cuerpo encontramos los pies?

Desarrollo:

PRINCIPIO DUA	ACTIVIDAD
Destacar patrones, características fundamentales, ideas prinicipales y relaciones entre ellas. Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación. Optimizar la elección individual y la autonomía.	Los estudiantes eligen estaciones de aprendizaje y rotan estre ellas. 1º Estación: Observan y exploran partes del cuerpo con material concreto. Responden preguntas sobre cómo se llaman y dónde se encuentra cada una de las partes que allí aparecen. 2º Estación: Observan imágenes y escuchan sonidos sobre las partes del cuerpo. Responden preguntas sobre dónde se encuentran y para qué sirven cada una. 3º Estación: Observan imágenes en diapositivas de las partes del cuerpo. Luego realizan una lectura compartida y juegan a leer en conjunto con la educadora, con apoyo en un cuento pictográfico referente a las partes del cuerpo.

Cierre:

PRINCIPIO DUA	ACTIVIDAD
Desarrollar la auto-evaluación y la reflexión	Pintan en una imagen del cuerpo humano las partes que aprendieron su nombre y su función. Responden en forma individual sobre el nombre y función de cada parte

Recursos: video, imágenes, sonidos, diapositivas y maniquíes de las partes del cuerpo.
Evaluación: escala de apreciación.

BIBLIOGRAFÍA

1. Acrey, C., Johnstone, C. y Milligan, C. (2005). Using Universal Design to Unlock the Potential for Academic Achievement of At-Risk Learners. *Teaching Exceptional Children, 38* (2), 22-31.
2. Aguilera, Maria J. y otros (1990). *Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias*. Madrid: MEC, CIDE.
3. Ainscow, M. (1995). *Necesidades Especiales en el aula*. Madrid: UNESCO.
4. Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Santiago: RIL editores.
5. Baeza, M. (2008). *Mundo real, mundo imaginario social*. Santiago: RIL editores.
6. Bazán, D. (2011). Multiculturalismo y diversidad: de la opresión a la esperanza. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica, 10* (9), 35-46.
7. Berg, E. M. (2007) *Coaching - att hjälpa ledare och medarbetare att lyckas*, Studentlitteratur, upplaga 2:1.
8. Bekerman, D. y Dankner, L. (2010). La pareja pedagógica en el ámbito universitario, un aporte a la didáctica colaborativa. *Formación Universitaria, 3* (6), 3-8.
9. Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
10. Bordieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción*. Barcelona: Distribuciones Fontamara.
11. Bou, C. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje como herramienta para la Inclusión*. Universidad Metropolitana, Escuela de Educación, Programa graduado.
12. Blanco, R. (1996). *Modelos de Apoyo y asesoramiento*. Ponencia presentada en el primer congreso Iberoamericano de Educación Especial, Viña del Mar.
13. Briones, C. (1998). *La alteridad del «cuarto mundo». Una Deconstrucción Antropológica de la Diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol S.R.L.
14. CAST (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield: Author.
15. Cárcamo, H, (2005). Hermenéutica y análisis cualitativa [Versión electrónica], *Cinta de moebio*, 23. Recuperado el 1º de noviembre de 2014, de http://www2.facso.udechile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm
16. Cárcamo, H., Méndez, P. y Rebolledo, A. (2009). Tendencias de los enfoques cuantitativos y cualitativos en artículos publicados en Scientific Library On Line (SCIELO). *Paradigma, 30* (2), 179-200.
17. Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad, vol. 1*. Barcelona: Tusquets.
18. Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena, 35*, 1-9.
19. Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Edudeba.
20. Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre*. Barcelona: Gedisa.
21. Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad.* Buenos Aires: Tusquets Editores.
22. Castro, R. y Figueroa, B. (2006). Trabajo colaborativo en escuelas especiales de lenguaje, un enfoque educativo curricular. *Paideia, 41*, 117-127.
23. Castro, R. y Rodríguez, F. (2014). *Experiencias pedagógicas inclusivas a través del Diseño Universal para el Aprendizaje*. Ponencia presentada en el VIII Encuentro Internacional «La educación hoy: más allá de la diversidad», Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración/Inclusión Educativa

(RIIE), Medellín, Colombia.

24. Coca, J., Valero, J., Randazzo, F. y Pintos, J. (2011). *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales*. España: TREMN-CEASGA.
25. Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de Education de Sevres, 56*, 1-9.
26. Cramer, E., Liston, A., Nervin, A. y Thousand, J. (2010). Co-teaching in urban secondary school. Districts to meet the needs of all teachers and learners: implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling, 6* (2), 59-76.
27. Delgado, J., Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
28. Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Ediciones UNESCO.
29. Díaz, A. y Pérez, M. (2013). Autoeficacia, enfoque de aprendizaje profundo y estrategias de aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1* (2), 341-346.
30. Díaz, C. (2011) Nuevos conceptos, viejas representaciones: el reto de de-construir la normalidad. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica, 10* (9), 47-56.
31. Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: NARCEA, S.A. de Ediciones.
32. Echeverría, R. (2009). *Ontología del Lenguaje*. J.C. Sáez editor.
33. Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Vall, R. (2012). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
34. Fernández, A. (2007). *Las lógicas de la colectividad: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblios.
35. Freire, P. (1969). *La Educación como práctica de la libertad*. Santiago: Icira.
36. Freire, P. (1972). *Concientización: teoría y práctica de la liberación*. Bogotá: Colección hoy, perspectivas latinoamericanas.
37. Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.
38. Garza, E. y Leyva, G. (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales. Perspectivas actuales*. México: FCE, UAM-Iztapalapa.
39. Gjerde, S. (2004). *Coaching vad - varför - hur*. Lund: Studentlitteratur.
40. Godoy, P., Meza, M.L. y Salazar, A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Recuperado el 22 de septiembre de 2011, del sitio Web del Ministerio de Educación de Chile: http://www.mineduc.cl/biobio/documento/200809081615000.AntechistOriscospresenteyfuturodelaEdu.pdf
41. Gómez, G., Moore, P. y Araos-Baeriswyl, E. (2012). «Co-docencia para el aprendizaje de la entrevista médica»: un apoyo «in situ» para docentes clínicos en la enseñanza de competencias comunicacionales en pre grado. *Revista Médica de Chile*, *140*, 396-403.
42. Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa: Racionalidad de la Acción y Racionalización Social y Crítica de la Razón Funcionalista (tomos I Y II). 4o Edición.* España: Taurus.
43. Habermas, J. (1978). *Tres enfoques de Investigación en Ciencias Sociales. Comentarios a propósito de conocimiento e interés*. Bogotá: Universidad Nacional.
44. Habermas, J. (1984). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
45. Hurtado, D. (2004) Reflexiones sobre teoría de imaginarios. *Cinta de moebio 21*, 169-174.

46. Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Primera edición en español. México: Fondo de Cultura Económica.
47. McLlaren, P. y Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Editorial Graó.
48. Manosalva, S. (2003). La integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad: Desafío pedagógico y necesidad social. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica, 2* (2), 159-172.
49. Manosalva, S. (2008). Identidad y diversidad: El control de la alteridad en los sistemas educativos. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica, 1*, 111-124.
50. Manosalva, S. y Tapia, C. (2014). La educación especial y su desarrollo histórico como dispositivo de control de la infancia con discapacidad. *Temas de Educación, 20* (1), 37-47.
51. Martínez, F. y Carmona, G. (2009). Aproximación al concepto de «Competencias emprendedoras»: Valor social e implicancias educativas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7* (3), 82-98.
52. Ministerio de Educación (2002). *Decreto 1300 Aprueba planes y programas de estudios para alumnos con trastornos específicos de lenguaje.*
53. Ministerio de Educación (2005). *Política Nacional de Educación Especial, nuestro compromiso con la diversidad*. Recuperado el 7 de junio de 2009 del sitio web del Ministerio de Educación de Chile: http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/POLiTICAEDU
54. Ministerio de Educación (2014). *Decreto 614 establece bases curriculares de 7º año básico a 2º año medio en asignaturas que indica*. Recuperado de http:// www.leychile.cl/N?i=1059966&f=2015-01-01&p=
55. Ministerio de Educación (2013). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf
56. Ministerio de Educación (2012). *Decreto 439 establece bases curriculares para la educación básica en asignaturas que indica*. Recuperado de http://www.leychile.cl/
57. Ministerio de Educación (2009). *Decreto Supremo 170 de 2009 que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial.* Recuperado de: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf.
58. Ministerio de Educación (2004). *Competencias para la vida. Resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000*. Santiago: LOM Ediciones.
59. Ministerio de Educación (2015). *Decreto 83 Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y básica.*
60. Navarro, J., Fernández, M., Soto, F. y Tolosa, F. (2012). *Respuestas Flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
61. Moscovici, S. (1986). *Psicología Social II: Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
62. Molina, F. (2001). *Sociología de la educación intercultural: vías alternativas de educación y debate*. Universidad Lleida. Buenos Aires/México: Grupo Editorial Lumen Humanistas.
63. Muñoz Onofre, D. (2003) Construcción narrativa en la historia oral. *Nómadas*, Bogotá, No. 18, pp. 94-102.
64. Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa «La complementariedad»*. Armenia: Kinesis.
65. Ospina H.F. y Murcia, N. (2012). *Regiones investigativas en Educación y pedagogía en Colombia.*

Manizales: Revista de ciencias sociales niñez y juventud.

66. Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación, 327,* 11-29.
67. Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
68. Pinto, R. y Osorio, J. (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Perú: Derrama Magisterial.
69. Pintos, J. (2004). Inclusión-exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. SEMATA, *Ciencias Sociales y Humanidades, 16*, 17-52.
70. Preiss, D. (2010). Folk Pedagogy and Cultural Markers in Teaching: Three Illustrations from Chile. En Preiss, D., y Sternberg, R.J. (Eds). *Innovations in Educational Psychology: Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development* (ps. 325-356). Nueva York: Springer Publishing Company.
71. Preiss, D.(2011). Patrones instruccionales en Chile: La Evidencia de la Evaluación Docente. En González, R. y Manzi, J. (Eds.). *La Evaluación Docente en Chile* (209-212). Santiago: MIDE UC.
72. Reiter, A., Tucha, O. y Lange, K.W. (2005). Executive Functions in Children with Dyslexia. *Dyslexia*, *11*, 116–131.
73. Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social*. Colombia: Universidad de Manizales.
74. Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. Aceptado el 30 de enero de 2014 en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (Universidad Central de Chile).
75. Rodríguez, F. y Ossa, C. (2013). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. Aceptado el 4 de octubre de 2013 en *Revista Estudios Pedagógicos* (Universidad Austral de Chile).
76. Rodriguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
77. Rose, D. y Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. ASCD.
78. Roselló, H. (s.f.). Liderar el Cambio del Modelo Educativo: El Coaching ha llegado a las aulas. Extraido el 15 de marzo de 2013 desde http://www.educaweb.com/noticia/2011/03/14/liderar-cambio-modelo-educativo-*coaching*-ha-llegado-aulas-4664/
79. Ruiz, J. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
80. Salvador, F. y Rodríguez, A. (2001). La investigación sobre necesidades educativas especiales desde un enfoque socio-crítico. Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. *A Coruña, 1*, 567-574.
81. Skiliar, C. (2005). Juzgar la normalidad y no la anormalidad: Políticas y faltas de políticas en relación a las diferencias en educación. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica, 3*, 111-124.
82. Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
83. Tenorio, S. (2007). Las Representaciones Sociales de Profesores Básicos de las Comunas de Ñuñoa y Macul Acerca de la Integración Escolar. Tesis doctoral no publicada, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
84. UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Recuperado el 9 de diciembre de 2011 de

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

85. Valls, R. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la información. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona.
86. Vega, P. (2009). Integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios Pedagógicos, 35* (2), 139-202.
87. Villa, R. Thousand, J. y Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning* (2da ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.
88. Whitmore, J. (2003). *Nya Coaching för bättre resultat*. Jönköping: Brain Books.

RICARDO ANDRÉS CASTRO CÁCERES

Profesor de Educación General Básica y Profesor de Educación Diferencial, mención Deficiencia Mental (Universidad de Concepción). Psicólogo (Universidad de Las Américas). Magíster en Educación Diferencial, mención Trastornos de la Comunicación, Audición y Lenguaje (Universidad Mayor). Magíster en Educación (Universidad de Concepción). Master en Psicocoaching (Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación). Máster en Psicología Educacional (Grupo Albor-Cohs, España y Universidad Fernando Pessoa, Portugal).

Se ha desempeñado profesionalmente como docente, coordinador de centros de recursos y director de Escuela Especial de Lenguaje. Jefe de la carrera de Educación Diferencial, Universidad Santo Tomás, Concepción, académico de pre y posgrado; consultor; y relator en temas sobre educación inclusiva.

Entre sus trabajos académicos destacan investigaciones sobre trabajo colaborativo, gestión para la inclusión, co-enseñanza y Diseño Universal para el Aprendizaje.

FELIPE FRANCISCO RODRÍGUEZ ROJAS

Profesor de Historia y Geografía (Universidad de Concepción) y profesor de Educación Especial, mención Deficiencia Mental (Universidad de Antofagasta). Magíster en Educación, mención Gestión Curricular (Universidad del Bío-Bío); diplomado en Dirección y Liderazgo Escolar (Pontificia Universidad Católica de Chile); y diplomado en Gestión Directiva de Organizaciones Escolares (Pontificia Universidad Católica de Chile y University of Pennsylvania).

Se ha desempeñado profesionalmente como docente y coordinador en programas de integración escolar; como consultor, asesor y relator sobre educación inclusiva y didáctica diversificada para instituciones educacionales públicas y privadas; y además es docente de pregrado y postgrado.

Entre sus trabajos académicos destacan investigaciones y publicaciones sobre educación inclusiva, gestión curricular, co-enseñanza, trabajo colaborativo y Diseño Universal para el Aprendizaje.

Table of Contents

Portada
Portadilla
Créditos
Prólogo: ¿Estamos preparados para dar la bienvenida a los rostros de la diferencia?
Introducción
Capítulo 1
1.1. Contexto de desarrollo
1.1.1. Educación inclusiva como práctica social
1.2. El acceso a la información documental
1.3. Los hallazgos en la revisión
1.3.1. Títulos y temáticas
1.3.2. Perspectivas teóricas
1.3.3. Objetivos-propósitos
1.3.4. Opciones metodológicas
1.3.5. Fuentes de información
1.4. Aperturas
Capítulo 2
2.1. Atención a las necesidades educativas especiales: una mirada desde la pedagogía crítica
2.1.1. La educación especial: su génesis y desarrollo identitario
2.1.2. El currículum y sus implicancias en la atención de la diversidad
2.1.3. La diversidad en la escuela y su construcción social
2.1.4. Prácticas educativas inclusivas
Capítulo 3
3. Diversidad y educación: de segregación a inclusión
3.1. Revisión del contexto histórico y normativo conceptual
3.2. Políticas públicas sobre integración e inclusión en Chile
3.3. Educación inclusiva, un nuevo desafío para el sistema escolar
3.3.1. Educación inclusiva, antecedentes normativos
Capítulo 4
4. El diseño universal para el aprendizaje como estrategia para la inclusión: principios y fundamentos
4.1. Estructura del DUA

Capítulo 5 Trabajo colaborativo y co-enseñanza
5.1. Desde el asesoramiento al trabajo en equipo
5.2. Trabajo colaborativo en la política de educación especial
5.3. Teorías de aprendizaje implicadas en el trabajo colaborativo
5.4. Trabajo colaborativo en educación: co-enseñanza
5.4.1 Características de la co-enseñanza.
5.4.2 Beneficios de la co-enseñanza
5.4.3 Co-enseñanza y gestión del currículum
5.4.4 Enfoques de co-enseñanza
5.5 Factores influyentes en la co-enseñanza y el trabajo colaborativo
Capítulo 6
6.1. Coaching docente para una gestión escolar inclusiva
6.1.1. Coaching ontológico
6.1.2. Coaching para docentes
6.2. Comunidades de aprendizaje para una gestión inclusiva
Capítulo 7
7.1. Fases de la experiencia
7.2. Instrumentos de recogida de información
7.3. Técnica de análisis
7.4. Resultados
7.4.1. Principio de proporcionar múltiples formas de representación
7.4.2. Principio de proporcionar múltiples formas de acción y expresión
7.4.3. Principio de proporcionar múltiples formas de motivación
7.5. Conclusiones de la experiencia
7.6. Ejemplos de formatos de planificación, incorporando elementos de co-enseñanza y DUA
7.7. Vinculación de las planificaciones con los principios DUA
Bibliografía
Ricardo Andrés Castro Cáceres
cover.xhtml

Índice

Portada 2
Portadilla 3
Créditos 4
Prólogo: ¿Estamos preparados para dar la bienvenida a los rostros de la diferencia? 5
Introducción 7
Capítulo 1 9
1.1. Contexto de desarrollo 10
1.1.1. Educación inclusiva como práctica social 11
1.2. El acceso a la información documental 14
1.3. Los hallazgos en la revisión 15
1.3.1. Títulos y temáticas 16
1.3.2. Perspectivas teóricas 19
1.3.3. Objetivos-propósitos 23
1.3.4. Opciones metodológicas 24
1.3.5. Fuentes de información 25
1.4. Aperturas 26
Capítulo 2 27
2.1. Atención a las necesidades educativas especiales: una mirada desde la pedagogía crítica 28
2.1.1. La educación especial: su génesis y desarrollo identitario 29
2.1.2. El currículum y sus implicancias en la atención de la diversidad 31
2.1.3. La diversidad en la escuela y su construcción social 35
2.1.4. Prácticas educativas inclusivas 37
Capítulo 3 39
3. Diversidad y educación: de segregación a inclusión 40
3.1. Revisión del contexto histórico y normativo conceptual 40
3.2. Políticas públicas sobre integración e inclusión en Chile 43
3.3. Educación inclusiva, un nuevo desafío para el sistema escolar 44
3.3.1. Educación inclusiva, antecedentes normativos 46
Capítulo 4 50
4. El diseño universal para el aprendizaje como estrategia para la inclusión:

principios y fundamentos
4.1. Estructura del DUA 53
Capítulo 5 Trabajo colaborativo y co-enseñanza 60
5.1. Desde el asesoramiento al trabajo en equipo 61
5.2. Trabajo colaborativo en la política de educación especial 62
5.3. Teorías de aprendizaje implicadas en el trabajo colaborativo 63
5.4. Trabajo colaborativo en educación: co-enseñanza 65
5.4.1 Características de la co-enseñanza. 67
5.4.2 Beneficios de la co-enseñanza 68
5.4.3 Co-enseñanza y gestión del currículum 69
5.4.4 Enfoques de co-enseñanza 75
5.5 Factores influyentes en la co-enseñanza y el trabajo colaborativo 80
Capítulo 6 82
6.1. Coaching docente para una gestión escolar inclusiva 83
6.1.1. Coaching ontológico 86
6.1.2. Coaching para docentes 88
6.2. Comunidades de aprendizaje para una gestión inclusiva 91
Capítulo 7 93
7.1. Fases de la experiencia 94
7.2. Instrumentos de recogida de información 96
7.3. Técnica de análisis 97
7.4. Resultados 98
7.4.1. Principio de proporcionar múltiples formas de representación 99
7.4.2. Principio de proporcionar múltiples formas de acción y expresión 100
7.4.3. Principio de proporcionar múltiples formas de motivación 101
7.5. Conclusiones de la experiencia 102
7.6. Ejemplos de formatos de planificación, incorporando elementos de co-enseñanza y DUA 104
7.7. Vinculación de las planificaciones con los principios DUA 105
Bibliografía 108
Ricardo Andrés Castro Cáceres 113
cover.xhtml 2